

علم النفس الصناعي

الأستاذ الدكتور

محمود فتحى عكاشة

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى

وعميد المعهد العالى للخدمة الاجتماعية

بدمهور

١٩٩٩



المكتب: ١ ش محمد طلعت نعمان - خلف شيكوريل - محطة الرمل
المصنع: الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - مصر الصحراوى - أم زغير
ت: ٤٨١٩٦٤٨ - الفمبول: ٠١٢٢١٧١٣٩٩ - الاسكندرية

الفصل الأول

ماهية علم النفس الصناعي ومجالاته

أولاً : تعريف علم النفس الصناعي.

ثانياً اهداف علم النفس الصناعي.

ثالثاً مجالات الدراسة في علم النفس الصناعي.

رابعاً الصحة النفسية للعامل وعلاقتها بإنتاجيته.

خامساً دور الاختصاصي النفسي والاجتماعي في ميدان الصناعة.

أولاً : تعريف علم النفس الصناعي ؟

يعرف انجلش وانجلش (١٩٥٨) علم النفس الصناعي بأنه : «الدراسة العلمية للمشكلات الصناعية بإستخدام مناهج وطرق البحث فى علم النفس ومفاهيمه ومبادئه، وإستخدام نتائج تلك الدراسات لزيادة الكفاية الانتاجية».

فى حين يعرف دريفر (١٩٧٤) علم النفس الصناعي فى قاموسه بأنه : «فرع من علم النفس التطبيقى يهتم بتطبيق مناهج بحث علم النفس ونتائج فى المشكلات التى تنشأ فى المجال الصناعى أو الاقتصادى بما فيها اختيار العمال وتدريبهم وطرق العمل وظروفه ... الخ».

ويقدم فرينز (١٩٦٩) تعريفاً موجزاً لعلم النفس الصناعى بقوله : «أن علم النفس الصناعى هو دراسة الانسان فى حالة العمل».

ثانياً : أهداف علم النفس الصناعى :

يهدف الباحثون والمتخصصون فى علم النفس الصناعى الى تحقيق الأهداف التالية :

١- زيادة توافق العامل فى عمله.

٢- تحقيق الاستقرار فى المنظمة بحل المنازعات وإزالة مصادر الشكوى بين العمال ورؤسائهم.

ويرى شولتز (١٩٧٠) أن علم النفس الصناعى يقوم على خدمة كل من العامل والمنظمة التى يعمل فيها، وأن تأثير علم النفس نجده فى كل مظاهر العلاقات بين العامل وبيئته عمله. فالأخصائيون النفسيون والاجتماعيون يشاركون فى إختيار الرجل المناسب للعمل الأكثر مناسبة له، ساعيين إلى المواءمة بين خصائص الأفراد ومتطلبات العمل، حيث تنتهى إلى رضى العامل وقبوله لعمله ومن ثم تحقيق الانتاجية الأفضل.

ويأتى دورهم بعد ذلك فى تحقيق تدريب أنفع للعامل بحيث يجعله أكثر ألقاً ومهارة فى عمله، فيرسم خطط التدريب وتحقيق العائد الأفضل منه. ويسهم الاخصائيون الاجتماعيون بدور كبير فى تحسين جو العمل وجعله أكثر تهية لزيادة الانتاجية. وهكذا فعلم النفس الصناعى بأهدافه يسعى إلى زيادة الانتاج كما وكيفا، وعلى زيادة الراجعة الجسمية والنفسية للعاملين، وعلى رفع روحهم المعنوية وزيادة رضاهم المهني.

ثالثاً : مجالات الدراسة فى علم النفس الصناعى :

تتعدد تطبيقات علم النفس فى الميادين المختلفة بتعدد جوانب الحياة، فهو فى التربية كما هو فى الصناعة، وهو فى ميدان العلاج كما هو فى ميدان الإدارة. وتسعى الإدارة فى مؤسسات العمل المختلفة إلى تحقيق عدد من الأهداف منها الوصول بالإنتاج إلى حده الأعلى، فى الوقت التى تسعى الإدارة إلى تحقيق أكبر قدر من الرضا للعاملين ولعل هذا، دفع النماذج الإدارية إلى تضمين بعدى الإنتاج والإنسان جنباً إلى جنب فى النموذج وتعد الشبكة الإدارية لبلاك وموتون مثالا جيدا لهذه النماذج^(*)

ولعل تطبيقات علم النفس فى ميدان الصناعة تهدف إلى زيادة الكفاية الصناعية للمؤسسة، بالإضافة إلى زيادة توافق العامل فى عمله، الأمر الذى يزيد من إنتاجيته ويقلل من مصادر توتره وقلقله النفسى. وأينما توجهنا فى ميدان الصناعة وجدنا الإنسان ومن ثم وجدنا علم النفس حاضرا يعالج مشكلاته وينمى من قدراته، ويزيد من كفاءته.

فالعلاقات الإنسانية والروح المعنوية والرضا عن العمل والاتجاهات والميول، ما هى إلا تكوينات نفسية نرقبها فى استجابات الأفراد فى المواقف المختلفة نتيجة لظروف العمل، وتؤثر تلك الاستجابات بشكل مباشر على الطريقة التى يعمل بها العامل ويتعاون مع الإدارة، ويتطلب دعمها وتنميتها معرفه بالظواهر وفهماً لتغيراتها، وهى فى النهاية عمليات نفسية تحتاج إلى الخبير.

وقضية الموائمة بين الأفراد والمهام، تتطلب منا معرفة بمتطلبات كل مهمة، ومن ثم تحليل قدرات الأفراد وإمكاناتهم، بل والسعى للكشف عن

(*) أنظر الفصل الخامس.

البروفيلات النفسية للأفراد حتى يمكننا الاستفادة بالقدرات المتاحة فى المهام والأعمال التى تتطلبها، ولن نستطيع بغير الخبير النفسى المتحقق من القيام بمثل هذه العمليات.

ولعل تعلم الأفراد وتدريبهم على الأعمال والمهام يعد عملاً شاقاً على غير المتخصصين والخبراء فى ميدان التعلم والتدريب وهم بالدرجة الأولى نفسيون يعرفون ظروف موقف التعلم وتغيراته الأمر الذى يوفر الوقت والجهد فى جعل عملية التعلم والتدريب أكثر يسراً وسهولة، وهما فى ميدان الصناعة عمليتان ضروريتان لأى مؤسسة صناعية نامية.

وفيما يلى عرض لبعض المجالات التى يمكن لعلم النفس أن يقدم مساهمة لميدان الصناعة:

١- الاختيار والتوجيه المهني Vocational Selection & Guidance

ويقصد بالاختيار المهني انتقاء أفضل المتقدمين لشغل وظيفة معينة أو عمل ما لهذه الوظيفة أو ذلك العمل. فى حين يقصد بالتوجيه المهني: إنتقاء أنسب عمل لشخص معين.

ويتم ذلك عن طريق ما يعرف بتطبيق الاختبارات النفسية، لتحديد قدرات الأفراد والكشف عن استعداداتهم، والتعرف على خصائصهم الانفعالية والدافعية بالإضافة إلى فهم حدود إمكانياتهم المهارية وذلك تمهيداً لاختيار الصالح منهم (على أساس هذه الاختبارات) وذلك لأعمال محدده مطلوبة فى المصنع والاستغناء عن غير الصالح، أو توجيه كل منهم إلى العمل الذى تؤهله له قدراته. وسوف نتناول موضوع التوجيه المهني بالتفصيل فى فصل تال.

٢ - التدريب المهني:

لقد أصبح تدريب العاملين في ميدان عملهم ورفع كفاءتهم، من السمات الأولية في ميدان الصناعة وغيرها من ميادين العمل الأخرى. ومما لاشك فيه أن الفوائد المتعددة لبرامج تدريب العاملين سوف تساعد الإدارة على تحقيق أهدافها. ولا يوجد اليوم من ينكر أهمية وقيمة التدريب المستمر للأفراد على ما يستجد ويستحدث من أساليب ومهارات وفتيات في ميدان أعمالهم. فدخل التكنولوجيا وتطور استخدام الروبوت (الإنسان الآلي)، واستخدام الحاسبات في ميادين التصميم والمراقبة والتقدم، جعل من برامج التدريب ضرورة لا انفكاك منها لميدان الصناعة وميادين العمل الأخرى.

وإذا كان هذا هو الموقف من حيث أهمية وقيمة التدريب - الأمر الذي اضطر الشركات والمصانع وغيرها من أنظمة العمل إلى إنشاء أقسام خاصة للتعليم والتدريب كقطاع مستقل ومتنامي في منظماتهم - فالسؤال التالي سينصب حول ماهي الأساليب المناسبة للتعليم والتدريب؟ فهناك من يفضل أسلوب التلمذة الصناعية أو أسلوب التعليم داخل فصول بعيدا عن العمل أو الاعتماد على الجولات الميدانية للمصانع الأخرى، أو الاعتماد على أسلوب دراسة المشكلات، أو الاعتماد على المحاضرات والمناقشات وتمثيل الأدوار وغيرها من الأساليب والطرق التي تعتمد على الوسائل التكنولوجية كالأفلام والصور والرسومات، وهي جميعها موضع جدل في مدى جدوى وقيمة كل منها في عمليات التعليم والتدريب.

٣- الهندسة البشرية Human-Engineering

ويعتبر هذا الفرع أحدث مجالات علم النفس الصناعي ويقصد به تصميم الآلات أو تعديلها بما يتناسب والإمكانات والاستعدادات النفسية لمن يعمل عليها من البشر. وتعتبر هذه هي المرحلة الثالثة من مراحل تكيف ظروف العمل، في المرحلة الأولى تم اختيار أو توجيه الأفراد نحو العمل الذي يتناسب وإمكاناتهم واستعداداتهم، ثم في المرحلة الثانية أعيد تدريبه وتعليمه وزيادة كفاءته بما يساعده على الاستفادة القصوى من إمكانياته البشرية وهكذا تأتي المرحلة الثالثة في تكيف الآلة نفسها بما يتناسب واستعداد الأفراد البدني والنفسي.

فاختيار المصمم لإشارة التنبيه ضوئية أو صوتية سوف يحتاج إلى استشارة المتخصص أيهما أنسب للإنسان. كما يستعان بالمتخصصين في تقييم أجهزة مختلفة كسماعات التليفون، وأجهزة التحكم، والآلات العسكرية، وغيرها من الأجهزة والمعدات.

٤- العلاقات الإنسانية Hunan Relations:

تعتبر العلاقات الإنسانية في ميدان العمل مجال واسع إلى حد كبير، فهي تعنى السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد، وتقدير مواهبه وإمكانياته وخبراته، واعتبار الفرد قيمة عليا في حد ذاته، والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه والعامل، وبين العمال بعضهم مع البعض الآخر، وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة، والذي يقوم على حسن النية نحو الآخرين وحسن

القصد في العمل، والذي يقوم على الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية لمشكلات الإدارة على هدى من المصلحة العامة، والذي يقوم على شعور وإيمان عميق بانتحاء الفرد إلى الجماعة التي يعمل فيها^(١)!

ويقتضى تحسين العلاقات الإنسانية داخل مؤسسات العمل من الإدارة أن تقوم بتهيئة الظروف المناسبة لتطبيق نتائج الدراسات والبحوث والنظريات النفسية عن الدوافع النفسية والاتجاهات وديناميات الجماعة وسيكولوجية الاتصال وغيرها من الموضوعات في ميادين علم النفس بشكل عام وعلم النفس بشكل خاص في مجال العمل. ومن الأمثلة على ذلك موضوعات القيادة التي بدأت مع دراسات ليفين وليبيت وهوايت والدراسات الخاصة بالتعاون والتنافس وغيرها من الموضوعات التي تعد مجالا هاما للدراسة في ميدان العلاقات الإنسانية ويعتبر «التون مايو» أحد الرواد الأول لحركة العلاقات الإنسانية، خاصة بعد تجاربه في مصانع الهاوثورن بمصانع ويسترن اليكتريك بمدينة شيكاغو

(١) سيد عبد الحميد مرسي: العلاقات الإنسانية في مجال الإدارة، المعهد القومي للإدارة العليا، عدد

٣٩، ١٩٧٠، ص ١٣.

رابعاً : الصحة النفسية للعامل وعلاقتها بإنتاجيته :

تشير البحوث التي أجريت في هذا الميدان إلى وجود علاقة بين الصحة النفسية الجيدة والكفاية الإنتاجية العالية. فالصحة النفسية تتضمن التوافق النفسى الذى يتضمن بدوره التوافق المهنى الذى يعد واحداً من المؤشرات القوية لإنتاجية الفرد. الأمر الذى يدفعنا إلى توجيه مزيد من الاهتمام بالصحة النفسية للأفراد وما يرتبط بها من أنشطة كعمليات التوجيه والإرشاد وكذلك العلاج . وفيما يلي ملخص لعدد من الدراسات التى أجريت فى المنطقة العربية وقام بتلخيصها (فرج عبد القادر طه) وعرضها فى «المؤتمر الدولى للصحة النفسية الذى عقد بالقاهرة فى أكتوبر ١٩٨٧» .

٩ - فى ميدان الروح المعنوية:

وجد السيد خيرى وأحمد زكى* (١٩٧٢) ارتباطاً إيجابياً بين ذكاء العمال وروحهم المعنوية، كما تحققت نفس النتيجة بالنسبة للمشرفين على العمل. كما توصلت نفس الدراسة إلى نتيجة مفادها أن مشرفى الأقسام ذات المستوى المنخفض من الروح المعنوية كانوا أقل سواء فى صحتهم النفسية مقارنة بزملائهم الذين كانوا يشرفون على أقسام ذات مستوى مرتفع من الروح المعنوية، حيث كانت المجموعة الأخيرة - أكثر سواء وأكثر نضجاً من الناحية النفسية. وانتهت الدراسة إلى وجود علاقات إيجابية بين تماسك الجماعة وبين روحها المعنوية.

(*) السيد خيرى وأحمد زكى محمد: قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجائية، ١٩٧٢.

٢ - الأعراض السيكوسوماتية:

وجد محمود أبو النيل (١٩٧٢) علاقة سلبية بين التوافق المهني للعاملين بالصناعة والإضطرابات السيكوسوماتية، كما توصل لعلاقة سالبة بين التوافق المهني والقلق. وفي دراسة أخرى لنفس الباحث (١٩٧٤) وجد أن الجماعة سيئة التوافق تفوقت على الجماعة حسنة التوافق في كثير من جوانب الإضطراب النفسى كالقلق والإكتئاب والسيكوباتية. (فى: فرج عبد القادر طه: سيكولوجية الشخصية المقدمه للإنتاج، مكتبة الخانجي، ١٩٨٠).

وبذلك نستخلص أن القلق والاضطرابات السيكوسوماتية لها أثر سى على إنتاجية الأفراد، فهم أضعف إنتاجاً وأكثر إرهاقاً وبالتالى تقل كفاءتهم الإنتاجية.

٣ - ظاهرة الغياب:

وجدت سوسن إسماعيل (١٩٧١) علاقة إيجابية مرتفعة بين مستويات القلق وبين غياب العمال الصناعيين. كما وجد فارس حلمى (١٩٧١) أن العامل كثير التغيب لديه مشاعر إضطهادية أكثر، كما كان أكثر إحساساً بالإحباط وأكثر حساساً بالعجز. (فى: فرج عبد القادر طه: قراءات فى علم النفس الصناعى والتنظيمى، دار المعارف ١٩٨٢).

٤- حوادث العمل:

من البحث الذى أجراه فرج عبد القادر طه (١٩٦٥) عن الحوادث - كعلامه هامه لنقص الكفاية الإنتاجية - أتضح أن الحوادث ليست مرتبطة بمستوى الذكاء فى حد ذاته وإنما هى مرتبطة فقط بنمط الصحة النفسية، مشيراً إلى تأثير هذا المؤشر بالإضطرابات النفسية.

٥- العامل المشكل:

فى دراسة فرج عبد القادر طه* (١٩٦٨) عن سيكولوجية العامل المشكل أو العامل المعوق للإنتاج تبين له أن هذا العامل أكثر عدوانية بشكل دال (فى مقارنته بالعامل غير المشكل) مما يشير إلى إضرابه النفسى، كما وجد أنه - إلى حد ما - غير مهتم بإقامة علاقات مع الآخرين.

(*) فرج عبد القادر طه: الصحة النفسية والكفاية الإنتاجية لعمال الصناعة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد السادس، ١٩٨٨، ص ٨.

خامساً : دور الاختصاصي النفسي والاجتماعي في ميدان الصناعة

يعتبر المجال الصناعي مجالا زاخرا بمختلف أوجه النشاط الانساني، ويتميز بأدواته وأجهزته ومعداته ذات الخصائص المتميزة، كما يتميز بوسط اجتماعي له مجموعه خاصة من أنماط التفاعل. كما يتطلب أفراداً ذوي خصائص ومواصفات معينة بالاضافة الى أن هذه الخصائص والصفات تختلف من ميدان عمل لآخر، وعلى أية حال فهناك إسهامات كثيرة يستطيع الاختصاصي النفسي أن يكون له دور فيها نلخصها فيما يلي : -

١ - اختيار وتوجيه وتدريب الافراد :

للمهن المختلفة مواصفات مختلفه تتطلب امكانيات وقدرات وصفات مختلفة فيمن يقوم بها، الامر الذي يتطلب تحليلا للمهن أو الاعمال من المهارات المتطلبه في كل مهنة أو عمل وكذلك تحليل العامل للتعرف على قدراته وامكانياته وسماته وخصائصه .

ويأتي دور الاختصاصي النفسي في المواءمة بين متطلبات المهنة وامكانيات الافراد، عن طريق برامج التوجيه والاختيار، ويتم ذلك من خلال عدد من العمليات الفنية لتوجيه الافراد الى الاعمال المناسبة لهم، أو اختيار أفضل العناصر ملائمة للأعمال المناسبة لهم الا أن عمليات الاختيار والتوجيه ترتبط ببرامج التدريب على عدد من الأعمال التي قد تستحدث أو تستمد أو تتطلب مزيدا من المهارات غير المتوفرة في عدد من المتقدمين ذوي الاستعدادات الخاصة أو المتميزة وقد تتم تلك الدراسات داخل أو خارج تلك المؤسسات وهكذا يقوم الاختصاصي النفسي بمعاونة المتخصصين في التدريب على

تصميم برامج التدريب وكيفية التعامل مع المتدربين وتقديم المعونة الخاصة بعمليات التعلم والتعليم التي تساعد على اتمام عمليات التدريب بالشكل الأمثل .

٢ - مساعدة العاملين في التغلب على مشكلاتهم الشخصية :

من المتوقع ان تواجه الافراد فى أعمالهم بمجموعة المشكلات التي قد تعوق توافقه وانقاص انتاجيته، وقد تنشأ هذه المشكلات كنتيجة لاختفاء الاختيار أو التوجيه، الامر الذى يتطلب اعاده التوجيه، أو مزيد من التدريب وقد تنجم المشكلات كنتيجة لعدم قدره العامل الجديد على التوافق مع زملاء العمل والمناخ الاجتماعى السائد فى المؤسسة أو المصنع أو الوحدة، وقد تظهر ملامح عدم القدره على التوافق فى عدد من المظاهر كالتباعد أو الغياب أو التمارض كرفض للجماعه وعدم القدره على الانتماء والاندماج فيها . وقد ترتبط المشكلات بنموذج التعامل بين العامل ورؤسائه، الامر الذى يفقد العامل ثقته فى امكانياته وانعدام الروح المعنويه التي تدفعه للانتاج .

وجميع تلك المواقف تتطلب تدخل الاختصاصى بمعارفه الفنيه لتقديم النصيح، أو باستخدام أدواته من اختبارات ومقاييس نفسيه واجتماعيه للكشف عن الاسباب الجوهرية لتلك المشكلات ومحاولة حلها عن طريق المواجهه والتدخل والمعامله الفردية والجماعيه والفهم وعن ثم الوعي بالمشكله، والسعى لحلها .

٣ - اجراء الدراسات والبحوث :

تعد زيادة الانتاجيه هي الهدف الاساسى لاي مؤسسه وهى فى الصناعه غايه قصوى - ولعل الدراسات التى بدأت فى مصانع الهاوثورن بواسطه التون مايو ومازالت مستمره الى اليوم تعد أحد الخدمات الجليله التى قدمها العلماء والباحثين فى توفير افضل الاجواء الماديه منها والمعنويه مناسبه للعمل وزياده الانتاج .

وهكذا يصبح من الضرورى الاهتمام بوحداث البحوث وما يتبعها من وحدات للارشاد والتوجيه النفسى والاجتماعى للافراد داخل مؤسساتنا الصناعيه .

ويمكن للأخصائى النفسى والاجتماعى أن يضطلعا بحل المشكلات التى تقع فى إطار الموضوعات التالية :

١ - زيادة إنتاجية العامل عن طريق تحسين طرق العمل وتطوير الآلات والمعدات وتحسين وسائل التدريب.

٢ - ازالة الاخطار التى يحتمل أن يتعرض لها العامل أو التقليل منها، والتخفيف من ضغط العمل سواء من الناحية النفسية كالتعب والملل أو من الناحية الفيزيائية كالتهوية والاضائة والضوضاء.

٣ - مساعدة الافراد فى التعرف على خصائصهم الشخصية من ناحية ومتطلبات الاعمال من ناحية أخرى بغية وضع الشخص المناسب فى العمل الاكثر مناسبه له.

٤- المساعدة في رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة رضاهم عن عملهم حتى لا يصبح العمل مجرد روتين يتحمله ليتكسب عيشه.

٥- تحسين جو العمل ودعم العلاقات الانسانية بين العاملين بعضهم وبعض من ناحية وبين العاملين ورؤسائهم في العمل من ناحية أخرى.

مراجع الفصل الأول

السيد مخيزى، وأحمد زكى محمد: قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجناية، ١٩٧٢.

سيد عبد الحميد مرسى: العلاقات الانسانية فى مجال الاداره: المعهد القومى للاداره العليا، عدد ١٩٧٠، ٣٩.

عباس محمود عوض: دراسات فى علم النفس الصناعى والمهنى، الهيئة المصرية العامه للكتاب، ١٩٧٧

عبد الرحمن عيسوى: دراسات فى علم النفس الصناعى، منشأ المعارف بالاسكندرية، ب.ت.

فرج عبد القادر طه: قراءات فى علم النفس الصناعى والتنظيمى، دار المعارف، ١٩٨٢.

فرج عبد القادر طه: علم النفس الصناعى والتنظيمى، ط٧، دار المعارف، ١٩٩٢.

الصحة النفسية والكفاية الإنتاجية لعمال الصناعه، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٦)، ١٩٨٨.

نورمان ماير: علم النفس فى الصناعه (ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، صبرى جرجس،

أمين كمال محمد؛ مراجعة محمد كامل النحاس) مؤسسة

فرانكلين بالاشتراك مع مؤسسة الحلبي للنشر والتوزيع بالقاهرة،

١٩٦٧

Drever,J.: A Dictionary of Psychology, Penguin Book, 1974.

English,H.& English,A.: A Comprehensive Dictionary of Psychology and Psychoanalytical Terms,

Longman,1958.

Fraser,J.: Industrial Psychology, Pergma Press, 1969.

Schulitz,D.: Psychology and Industry, The Macmillan Company,
1970.

الفصل الثانى

الخدمات النفسية فى

ميدان الصناعة

– الخدمات النفسية الاساسية التى يمكن تقديمها للأفراد :

أولاً : التوجيه التربوى المهنى.

ثانياً : الارشاد النفسى.

ثالثاً : العلاج النفسى.

العلاقة بين الارشاد النفسى والتوجيه.

– الاسس العامة التى تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية.

– نظريات الارشاد النفسى.

أولاً : النظريات الدينامية.

ثانياً : النظريات السلوكية.

الحاجة الى التوجيه والارشاد النفسى.

الخدمات النفسية الأساسية

التي يمكن تقديمها للأفراد

أولاً : التوجيه التربوي والمهني :

يمكننا أن نعرف التوجيه Guidance بأنه : مجموع الخدمات التي تهدف الى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكلة، وأن يستغل امكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وأن يستغل امكانيات بيئته، فيحدد أهدافاً تتفق وامكانياته من ناحية وامكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة فهمه لنفسه ولبئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولاً عملية تؤدي الى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته .

وبتحليل هذا التعريف نرى أن التوجيه عملية ترمى الى مساعدة الفرد لتحقيق عدة عوامل هي : -

- ١ - فهمه لنفسه عن طريق ادراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته ميوله .
- ٢ - فهم المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعها .
- ٣ - فهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من امكانيات ونقص .
- ٤ - استغلال امكانياته الذاتية وامكانيات بيئته .
- ٥ - تحديد أهداف له في الحياة على أن تكون هذه الاهداف واقعية يمكن تحقيقها وتتفق وفكرته السليمة عن نفسه .
- ٦ - أن يرسم الخطط السليمة التي تؤدي به الى تحقيق هذه الاهداف .

- ٧ - أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما .
- ٨ - أن ينمو بشخصيته إلى أقصى حد تؤهله له بامكانياته وامكانيات بيئته .
- وتتحقق هذه الاهداف عن طريق الخدمات التي تدخل في برنامج التوجيه .

ثانيا : الارشاد النفسى : - Counseling

- لقد تعددت تعريفات الارشاد النفسى وفيما يلى بعض هذه التعريفات :
- ١ - الارشاد النفسى هو عملية مساعدة الفرد ليستخدم امكانياته وقدراته استخداما سليما للتكيف مع الحياة .
- ٢ - الإرشاد النفسى هو علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسى الذى يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الآخر (العميل) على فهم نفسه وحل مشاكله .
- ٣ - الإرشاد النفسى هو نمو لامكانيات العميل وقدراته وميوله من خلال حل مشاكله .
- ٤ - الارشاد النفسى هو المساعدة المتاحة من فرد متخصص متمرن (المرشد النفسى) لآخر (العميل) فى ايه فترة من فترات حياته ليتمكن بذلك من أن يرفع شأن حياته وينمى وجهات نظره ويتصرف فى أموره ويتحمل تبعاته .
- وعلى ذلك فالارشاد النفسى يقوم على الايمان بالفروق الفردية مؤكدا بذلك أن لكل فرد حاجاته ومطالبه مستخدما فى ذلك كل الوسائل العملية

لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أفعاله وأعماله ومساعدته على حل مشكلاته وبذلك يعنى الإرشاد النفسى الفردى العلاقة المتبادلة التى تقوم بين فردين اذ يقوم أحدهما وهو الاختصاصى بحكم مرانه وخبراته على مساعدة الشخص الآخر وهو العميل حتى يغير من نفسه ومن بيئته، ووسيلة هذه العلاقة هى المقابلة وجها لوجه بين الاختصاصى والعميل ويتم الإرشاد فى هذه المقابلة .

ثالثا : العلاج النفسى Psychotherapy :

وهو عبارة عن نوع من علاج المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية الحادة أو العنيفة وفيه يقوم شخص معد اعداد فنيا بإيجاد علاقة معينة مع المريض بقصد ازالة الاعراض النفسية الموجودة لديه وتعديلها أو منع ظهورها وذلك بتغيير أساليب السلوك المضطربة التى يعبر بها عن مشكلاته الانفعالية والعمل على نمو شخصيته وتطورها

العلاقة بين الإرشاد النفسى والتوجيه :

لقد تداخلت معانى وعمليات الإرشاد النفسى والتوجيه ونظر الكثيرون الى أنهما معنى واحد لعملية متشابهة وقد يظهر ذلك فى بعض حالات الإرشاد النفسى فى التربية ولكن رغم هذا التشابه الا أن هناك فروقا علمية دقيقة بين مفهوم العمليتين يمكن تلخيصها ما فيما يلى :

١ - الإرشاد النفسى فى أغلب الاحيان علاقة بين المرشد النفسى وفرد واحد اصطلاح على تسميته العميل وهو يأتى للمساعدة وليس للعلاج، ويكون لدى العميل مشكلة يهيمه أن يسردها ويوجد لها حلا بمساعدة المرشد النفسى .

بينما التوجيه علاقة بين الموجه ومجموعة من الافراد لمساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وامكانياتهم وتنظيم خبراتهم واستخدامها الى أقصى مدى لزيادة فاعليتهم وانتاجيتهم في المدرسة أو المصنع أو الجيش .

٢ - الارشاد النفسى كثيرا ما يكون لاحقا لعملية التوجيه خاصة عند بدء العمل بالنسبة للعميل أن عاملا في المصنع أو الجيش أو عند بدء الدراسة بالنسبة للطلاب والتلميذ ويكون التوجيه المبدئى هنا بمثابة التوعية واعطاء المعلومات للتعريف بالمكان ونظمه وقوانينه الادارية. والمالية والاجتماعية ألخ .. أو نوع الدراسة والنشاط والخدمات فى المدرسة أو الجامعة، ثم يقسم التلاميذ الى مجموعات بين المرشدين النفسين لعمل الاختبار الشخصى لكل منهم .

٣ - الارشاد النفسى كوسيلة وقائية علاجية تتطلب التخصص والتدريب والكفاءة بينما التوجيه وسيلة اعلامية فى أغلب الاحيان وعلية فالتوجيه عملية سابقة على الارشاد النفسى .

٤ - الارشاد النفسى يتطلب المرشد النفسى المتخصص والمدرّب الكفاء لانتماء العملية الارشادية بنجاح، بينما التوجيه يمكن أن يقوم به المدرس وحده أو مع الآباء ومدير المدرسة أن كان فى مجال التوجيه التربوى .

كما يتضح أيضا أن الارشاد النفسى يشترك مع العلاج فى الشيء الكثير الى الدرجة التى جعلت بعض الباحثين يذهبون الى أنهما ليسا سوى عملية واحدة ومن الممكن أن تتصور أنهما طرفان لامتداد واحد وأن الفرق بينهما هو فرق فى درجة المشكلة الانفعالية التى يعانيتها الفرد .

وعلى ذلك فالتوجيه والإرشاد والعلاج النفسي ليست سوى درجات في عملية واحدة. هي مساعدة الفرد على أن يتغلب على مشكلاته وأن هذه العملية تتميز في التوجيه بالانفتاح وبمعالجة المشكلات على مستوى سطحي نسبيا بحكم طبيعة هذه المشكلات، في حين أن الإرشاد النفسي يتميز بأنه يتناول مشكلات أقل تنوعاً وهي مشكلات القلق والاضطراب، أما العلاج النفسي فإنه يتناول مشكلات الاضطرابات النفسية العميقة وعند تناوله أياها يكون أكثر عمقا إذ أنه يتناول التكوين الأساسي للشخصية بالتعديل والتغيير، ويمكن وضع العمليات الثلاثة على امتداد واحد كما يلي :

التوجيه ————— الإرشاد ————— العلاج

«التربوي والمهني» «النفسي» «النفسي»

الأسس العامة التي تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية :

أولاً : ثبات السلوك الانساني الى حد ما :

تقوم الخدمات النفسية على أساس ان السلوك الانساني ثابت نسبياً وأن سلوك الفرد في المستقبل يشبه الى حد كبير سلوكه في الماضي، ويعتمد هذا الأساس على :

١ - الدراسة النفسية للأفراد الذين يتميزون بخصائص معينة وفي الوقت نفسه نجد أن سلوكهم في المستقبل يتخذ أساليب سلوكية معينة، بمعنى أن الأفراد المتشابهين في الخصائص النفسية يتخلون في المستقبل أساليب سلوكية واحدة .

٢ - الدراسة النفسية لتاريخ الفرد، واستنتاج أسلوب حياته عن طريق دراسته الحالية تشير إلى أن الفرد الذي يسلك سلوكا معيناً في الحياة يميل إلى أن يسلك نفس هذا السلوك في المستقبل .

ثانيا : مرونة السلوك الانساني وقابليته للتعديل :

تغير السلوك لا يتأتى اعتباطا ولكن وفقا لنفس القوانين التي أدت إلى تشكيله بالصورة التي يراد تغييرها أى وفقا لقوانين التعلم التي بمقتضاها اتخذ سلوك الفرد نمطا معيناً .

أن ثبات السلوك وقابليته للتعديل هما المحور الذى تدور حوله الخدمات النفسية جميعها نفى حين يقدم لنا ثبات السلوك أساسا للتنبؤ عما سيكون عليه سلوك الفرد فى المستقبل تعد مرونته أو قابليته للتعديل هى الأساس الذى تقوم عليه الخدمات النفسية فيما يتعلق بمحاولتها توجيه وإرشاد الافراد والعمل على زيادة تكييفهم وتوافقهم مع الظروف التى تحيط بهم .

ثالثا : فردية السلوك :

لكل فرد أسلوبه الخاص فى جميع مظاهر سلوكه سواء نظرنا إلى هذا السلوك من حيث أنه يمتد فى إطار زمنى أى ينمو ويتطور تبعا لتقدم الفرد فى السن أو من حيث أنه يتم فى إطار مادى أو اجتماعى .

نظريات الارشاد النفسى

رغم تعدد نظريات الارشاد والعلاج النفسى الا أنه يمكن القول بأنها جميعا تنبع من مصدرين أساسيين هما المدرسة السلوكية والمدرسة الديناميكية . ويؤكد أصحاب المدرسة الاولى على اعادة التعلم وتعلم اساليب جديدة لحل

المشكلات التى يصادفها الفرد والاستجابة لمطالب الحياة واستخدام أساليب الثواب والعقاب، فالمنطق والحصول على المعلومات وطرق حل المشكلات هى العناصر الاساسية فى الاتجاه السلوكى .

أما أصحاب المدرسة الديناميكية فيعتمد أصلاً على مبادئ التحليل النفسى ويعطون الأهمية للجوانب الانفعالية. ولما يسمى بالمظاهر الديناميكية للشخصية . وهم وأن كانوا لا يتجاهلون المنطق غير أنهم يؤكدون محاولة استشارة الوجدانيات المتصلة بالمشكلة وفهم الجوانب اللاشعورية للسلوك . وسوف نحاول عرض المبادئ الاساسية لبعض النظريات المختلفة فى ضوء التصنيف السابق لها .

أولاً : النظريات الديناميكية :

أ - نظريات التحليل النفسى :

* فرويد :

نلخص بعض المفاهيم الاساسية عند المحللين النفسيين من أتباع فرويد فيما يلى :

١ - يؤكد المحللون النفسيون أهمية تاريخ حياة الفرد وخاصة نموه الجنسى وأثر الغرائز وطاقة الحياة التى يسمونها بالليبدو وأثر الخبرات المبكرة فى حياة الفرد على نمو شخصيته .

٢ - يرون أن هناك مستويات للوعى المستوى الشعورى حيث توجد الافكار التى يكون الفرد على وعى بها حالياً وفى مستوى ما قبل الشعور. توجد الافكار التى لا يعيها الفرد حالياً ولكن يمكن تذكرها . أما المستوى

اللاشعورى فيحتوى على الذكريات والأفكار الجنسية والتي لا يمكن تذكرها . ويرى فرويد أن اللاشعور يكون الجزء الأكبر من الشخصية وله قوته وأثره على السلوك .

٣ - يؤمن المحللون النفسيون بأن مساعدة الفرد على حل مشاكله تتطلب التعمق وهم بذلك يرون أن الشخصية تتكون من ثلاث تكوينات هي :
الهى والأنا والأيضا العليا .

أما الهى The Id فتكون الجزء الأكبر من الشخصية وهى لاشعورية وغير منطقية وغير منظمة وتسعى الى اللذة وبدائية ومصدر الليبدو أو طاقة الحياة ومصدر الدوافع ورغبات الحياة والموت .

أما الأنا The Ego فتعمل كقوة ضابطة متصلة بالواقع ومن أهم وظائفها انها تحاول ضبط الهى والعمل على أبعاد الاندفاعات والوجدنيات مثل القلق عن مجال الشعور وتقوم بالضبط عن طريق ما يسمى بالعمليات الدفاعية، واندفاعات الهى اذا حيل بينها وبين التعبير المباشر فانها تقتحم سياج الأنا مقنعة، وغالبا بشكل مقبول بحيلة دفاعية .

أما الأنا العليا The Super Ego فتتكون من الاتجاهات الخلقية للوالدين والتقاليد الاجتماعية التى تعلمها الفرد ما قبله وامتصها وحكموا أن نفسه، وتقابل تجاوزا ما يسمى بالضمير . ويعتبر أدلر وبوخ ورائك من تلاميذ فرويد غير أنهم اختلفوا معه فى كثير من مفاهيم نظريته .

* * أدلر :

* وتتلخص أهم مفاهيم أدلر الانسانية فيما يلى :

١ - يرى أدلر أن كل سلوك يقوم به الفرد له هدف خلافا لما يراه فرويد الذى كان يرى أن المريض ضحيه عمياء لاندفاعاته التى تعمل بطريقة آلية حتميه .

٢ - يؤكد أدلر على الاهتمام الاجتماعى للفرد أو نمط حياته الحالى كما يؤكد العوامل البيولوجية فى السلوك . ومن مفاهيمه مفهوم المثل الأعلى للأنا ويقصد به النموذج الذى يتمنى أن يكون الفرد مثله .

٣ - يرى أن الدافع الى القوة والدافع الى المركز أهم فى تفسير السلوك من الدافع الجنىسى كما يرى فرويد .

تلخيص لبعض الاسس الهامة فى نظريات التحليل النفسى :

١ - من أهم ما كشفت عنه نظريات التحليل النفسى تعريفنا بالاشعور وأثره فى السلوك والعمليات الدفاعية التى تستخدمها الانا للحفاظ على تماسكها . وهذا يشير الى ضرورة الاهتمام لا بأغراض والعمليات الدفاعية ولكن بالاسباب التى تؤدى الى السلوك الدفاعى ووجود مثل هذه العمليات . حيث يهدف الارشاد الى تعرف الفرد على رغباته اللاشعورية ونواحى القلق عنده وتناولها بطريقة يتقبلها المجتمع وتكون مشبعة للفرد ومزيلة لتوتراته

٢ - يستخدم المحللون النفسيون تكتيكات مثل التفريغ الإنفعالى والتداعى الحر وتفسير المقاومة والأحلام والتحول كما يعملون على مساعدة العميل

عن طريق الاحباط المستمر على التكوص الى المراحل الاولى من حياته
ليعيش خبراته المبكرة من جديد .

٣ - يحاول المحللون النفسيون من تقليل مسؤولية الفرد نحو سلوكه المضطرب
فالمسئولية ليست مسئوليتي ولكن مسؤولية الهى واندفاعاتها المحبطة . فى
حين يعمل المرشد النفسى على أساس أن الفرد لابد أن يتحمل مسؤولية
سلوكه ويتقبل هذه المسئولية .

٤ - يعطى كلا من أدلر ويونج أهمية للعوامل الاجتماعية مثل التعاون
وغرضيه السلوك ويعطى رانك أهمية لفهم وجدانيات العميل وقدراته وقد
مهدت هذه المفاهيم لمن يسمون بالمحللين المحدثين لتكوين نظريات لها
أهميتها فى العلاج والارشاد النفسى .

ب - نظريات المحللين المحدثين:

من أشهر المحللين المحدثين هارى سناك سوليفان وكارين هورتى وأريك
فروم والكسندر فرنش وسنعرض لأهم المبادئ عند واحد لهؤلاء :
* هارى سناك سوليفان :

يعد من أشهر المحللين المحدثين وتقوم نظريته على العلاقات الانسانية بما
فى ذلك التفاعل بين الشخصية فى نموها والثقافة التى ينمو فيها الفرد .

١ - يرى سوليفان أن هناك هدفين أساسيين للسلوك الانساني هما الاشباع
الجسمانى (الطعام والماء والراحة والجنس) والشعور بالأمن (وتعرف حالته
من السرور) .

٢ - يجد الطفل نفسه أثناء عملية تطبيعته اجتماعيا فى صراع دائما بين
اشباع حاجاته الجسمانية والشعور بالأمن .

٣ - اذا تمكن الطفل من التوصل الى الاشباع والأمن فى وقت واحد
تحققت له السيادة والقوة وبدأ حينئذ فى تقدير ذاته . وهكذا يتوقف
تقدير الذات على معاملة الآخرين واتجاههم نحو الطفل كما أن اتجاهات
الطفل ذاته تقرر اتجاهاته نحو الآخرين .

٤ - ينشأ القلق فى مواقف التفاعل الانسانية وأثناء عملية التطبيع الاجتماعى
ويؤدى تولد هذا القلق الى انخفاض الوعى وانخفاض القدرة على البصيرة
يسمى سوليفان ذلك عدم الانتباه التخيلى

٥ - أهم مضامين نظرية سوليفان ضرورة تهيئة علاقة يشعر فيها العميل
بالأمن وتقبل العلاج لانفعالاته الانفعالية التى تدل على توترات متراكمة
وتهيئة مراقف للتعلم تؤدى الى إعادة الفرد لاعتباره لذاته وثقته فى نفسه .
والخلاصة ان سوليفان يرى أن الفرد يمكن فهمه من خلال تاريخ
علاقته الانسانية وفهم هذه العلاقات هو المفتاح الذى يؤدى الى فهم
الشخص لاجتهاداته .

ويمكن تلخيص أهم المبادئ فى نظريات المحللين المحدثين للأرشاد
والعلاج النفسى فيما يلى

١ - زيادة الاهتمام بالعوامل الثقافية وتأثيرها فى السلوك .

٢ - زيادة الاهتمام بظروف العميل الحالية خاصة بالأفراد المحيطين به
وعدم اعطاء أهمية كبرى لخبرات الطفولة وصدوماتها .

- ٣ - زيادة الاهتمام بنوع العلاقة العلاجية وإدراك العميل لها .
- ٤ - التقليل من أهمية الحاجات الجنسية والاهتمام بحاجات أخرى ووجدانيات مثل الحب والعداوة والتناقص الوجداني .

جـ - نظريات الذات :

ويمكن تعريف الذات بأنها التنظيم الدينامي لمفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ومثله التي تحدد السبل التي يتتبعها في سلوكه وهي صورة الفرد عن نفسه التي تمده بالطرق التي يمكن أن يجابه بها الحياة ومشاكلها .

وتتلخص الأسس التي تعتمد عليها نظريات الذات في التوجيه والعلاج

فيما يلي :-

١ - من أهم أسس نظريات الذات أن العميل يجب أن يكون المحور الذي تتمركز حوله عملية التوجيه أو العلاج إذ أن هذه النظريات تقوم على الإيمان بأن العميل لديه عناصر القوة والقدرة على تقرير مصيره بنفسه وعليه أن يتحمل المسؤولية التامة للقيام بذلك .

والإطار المرجعي الداخلي للعميل هو الحقيقة الموضوعية التي يجب أن يتوصل إليها المعالج وذلك بمحاولة دخول عالم العميل الخاص فإذا تم هذا تمكن المعالج من إدراك وجدانيات العميل وانفعالاته وساعده على التوصل إلى البصيرة .

٢ - يجب على المعالج أن يضمن على فترة المواجهة جوا من السماحة والتقبل مما يساعد على التخفيف من خطر التهديد الذي يهدد ذات العميل ، وهذا بدوره يساعد العميل على أن يتقبل نواحي في ذاته لم يكن

ليقبلها من قبل ويساعده ذلك أيضا على التعبير عن وجدانيات كان يعجز عن التعبير عنها ويمهد لتقبله لنفسه لتقبله للآخرين .

٣ - أن أهم عنصر في العلاقة العلاجية هو الجانب الانفعالي فالتشخيص والمعلومات وتاريخ حياة الفرد ليس لها أهمية الجو الذي يصبغه المعالج على العلاقة بينه وبين العميل والذي يقوم على الاخلاص والدقة والتقبل والفهم .

ثانيا : النظريات السلوكية :

ويتركز اهتمام أصحاب هذه النظريات على الدراسة الموضوعية لسلوك العميل وعلى عملية التعلم بالذات كمصدر اساسى لفروضهم عن عملية التوجيه والارشاد . ولما كان اهتمامهم ينصب على السلوك فهم يهتمون بالتالى بالتعرف على الطرق التى يتم بها اكتسابه وتغييره ويندرج تحت هذه المجموعة اسهامات نظريات التعلم والجشتالت بالاضافة الى اسهامات نظريات السمات والعوامل :-

١ - نظريات التعلم :

يسلم علماء التعلم بأن معظم سلوك الانسان متعلم أو مكتسب وكما يسلمون بأن الفرد يمكن تعديله . وأن سلوك العميل وصلته بتاريخ حياته السابق يمكن وضعه فى ضوء فروض مستمدة من نموذج للشخصية .

ومن المفاهيم الهامة فى نظريات التعلم مفهوم التدعيم ويقصد به أنه اذا تمت استجابة من الاستجابات وأُتيب الفرد عليها فان هذه الاستجابة تثبت وبالتالي تميل هذه الاستجابة الى الظهور اذا ما تكرر الموقف بالاضافة الى مفاهيم التمييز والتعميم والكفاء والانطفاء . ألخ

والمرشد النفسى فى تغييره لسلوك الفرد يهئ الظروف التى تتدخل فى السلوك الحالى للعميل والتى تؤدى الى تعلمه طرقا جديدة للاستجابة لبيئته . وبهذا الا يرى علماء التعلم ضرورة التسليم باللاشعور أو ضرورة التعمق فيه وفى العمليات الدفاعية .

ويرى علماء التعلم أن جميع من يطلبون الارشاد أو العلاج النفسى يعانون من القلق والعلاقة العلاجية التى تقوم بين المعالج والعميل علاقة تؤدى فى العادة الى تحقيق حدة هذا القلق .

وموقف المرشد النفسى وسلوكه اللفظى أو الصامت له أثر كبير فى كف أو منع السلوك غير المرضى عنه فى العميل . واستخدام حرية التعبير الذاتى هى فى الحقيقة تطبيق لبعض مبادئ التعلم نفسه .

فمثلا اذا عبر العميل عن قلقه ومخاوفه وشعوره بالذنب ولكن المرشد النفسى من جانبه لم يظهر عدم موافقته أو عدم رضاه عن ذلك كذلك لم ينتقده، فان العميل يقلل من شعوره هذا تدريجيا .

هذا الى جانب استخدام التدعيم فى كثير من مجالات الارشاد النفسى فى ارشاد الاطفال والشباب وفى زيادة الانتاج .. وغيرها .

ب - اسهامات نظرية الجشتالت (كيرت ليفين) :

لنظرية الجشتالت اسهامان هامان فى الارشاد النفسى هما : مبادئ التنظيم الادراكى وظاهرة التعلم بالاستبصار، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن التنظيم النفسى للفرد ينزع الى التحرك فى اتجاه كلييات أو فى اتجاه «الجشتالت الجيد» ومعنى هذا أن الفرد ينزع الى تنظيم مدركاته بشكل مبسط

متكامل ليقفل من توتراته النابعة من وجود حالة اختلال في تنظيم ذاته، كما يؤكدون على القوى المحيطة بالفرد في البيئة وتأثيرها عليه .

وقد حاول بعض العلماء انشاء اتجاه للعلاج يقوم على أساس نظرية الجشتالت بتأييدهم مشكلات الوعي والذات الكلية في اتصالها بالخلاق بالبيئة واغادة تشكيل قدرات الفرد الحسية

ويعد كيرت ليفين أول من استفاد بالمفاهيم السابقة في تقديم «نظرية المجال» والتي قدمت بدورها مجموعة من الأفكار الهامة في مجال الارشاد والعلاج النفسي .

ويصف ليفين الفرد ينتظم في أشكال للطاقة ، وفي هذا الاطار يبدأ الطفل حياته ككائن عضوي بسيط، وكلما نما تزايد عمليات التمايز التي يزد التكامل في سرعتها ويسير مع النمو جنباً الى جنب عملية اقامة حدود جامدة في داخل الشخصية وتعمل التوترات أو الحاجات التي تنشأ عن الصراعات الداخلية والاحباطات في سبيل الوصول الى أهداف كقوى دافعة . وتؤدي هذه القوى بالفرد الى القيام بنشاط للتقليل من التوترات وضغط الحاجات .

ومن مضامين نظرية ليفين للتوجيه والعلاج أهمية مساعدة الفرد لجعل العوائق الوجودية في داخل شخصيته أقل جموداً مما هي عملية، كذلك مساعدة الفرد في البلوغ الى أهدافه، ووضع مستويات للطموح واقعية حتى لا يتعرض لاجباطات .

وعلى الموجه أن يساعد الفرد على توسيع مجال حياته حتى تتوفر لديه المرونة، ومساعدته على التقليل من حدة جمود العوائق التي تحول بينه وبين

الوصول الى أهدافه .

ويؤكد علماء المجال أن سلوك الفرد وظيفة لمجال ادراكه الحالى وهم بذلك يناقضون المحللين النفسين الذين يرون أن سلوكه الحالى وظيفه بخبراته الماضية .

ولعل من أهم اسهامات العاملين فى ميدان الادراك الاختبارات الاسقاطية وأن كانت قد ابتدعت فى الأصل للتشخيص ألا أنها تعتبر من أدوات التوجيه فى كثير من المواقف .

كما يؤكدون على ضرورة وجود فكرة «حضانة» . اذا غالبا ما يقوم المرشد والعميل بمناقشة ظواهر تمت بصلة أو ترتبط لمشكلة العميل دون التوصل الى حل مجدى . وبعد فترة زمنية يأتى العميل بأفكار جديدة أو يتوصل الى الحل . ولا يمكن استعجال عملية الاستبصار اذ يبدو أنها تتم تلقائيا وفجأة . وأحسن سبل للوصول الى الاستبصار هو تهيئة المرشد للجو المناسب للمقابلة .

ج- اسهامات نظريات السمات والعوامل :

يرى علماء السمات والعوامل أن الشخصية ما هى الا مجموعة من السمات أو العوامل المتداخلة مثل القدرات والميول والقيم والاتجاهات والسمات المزاجية، كما تدخل فى ذلك أيضا السمات الاجتماعية وأنماط التكيف .

ولقد استخدمت هذه النظريات فى مجال التوجيه أكثر منها فى مجال الارشاد حيث استخدمها الموجهون لحل المشكلات التربوية والمهنية، وكانت

مشكلتهم الاساسى هى محاولة التنبؤ بالنجاح فى المدرسة أو العمل . وقد أثر هؤلاء فى حركة القياس النفسى فى علم النفس .

ولهذه النظرية أصول تاريخية طويلة ترجع الى علم النفس الفارق ودراسه وقياس الفروق الفردية . وتفترض أن سلوك الانسان يمكن أن ينظم بطريق مباشر وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك وهى فى ذلك متأثرة بحركة القياس العقلى التى اذدهرت بعد الحرب العالمية الأولى والتى أثرت بدورها فى التوجيه المهنى .

وقد أوضح وليامسيون Williamson ودارلى Darley الخطوات الست فى عملية الارشاد هنا وهى :

- ١ - تحليل المعلومات الخاصة بالطالب (العميل) .
 - ٢ - تركيب المعلومات بصورة تكشف عما يمتاز به العميل من مزايا وامكانيات
 - ٣ - تشخيص المشكلة بواسطة الاختصاصى .
 - ٤ - تنبؤ الاختصاصى بالتطور المتوقع للمشكلة فى المستقبل .
 - ٥ - ارشاد العميل بقصد تحسين عملية التكيف .
 - ٦ - تتبع الحالة لمواصلة مساعدة العميل ومعرفة نتائج الارشاد النفسى .
- ويتبين من ذلك أن هذه الخطوات تتبع منهج البحث العلمى فى تحليل الفرد وتقييمه وقياس تقدمه .

وتؤكد هذه النظرية تبعاً لذلك اختلاف التشخيص وطرق الارشاد النفسى تبعاً لاختلاف سمات الشخص من فرد لآخر وقد استخدم أصحاب هذا

الاتجاه اختبارات الاستعدادات والميول والتحصيل ومن ثم كان الاهتمام هنا منصبا على تحليل العمل وتوصيف الوظائف وترتيبها والتوجيه المهني ومتابعة الفرد في المهنة .

خاتمة :

عرضنا لبعض نظريات الارشاد النفسى، أو بالأحرى وجهات النظر التى يتبعها العلماء فى ميادين الارشاد النفسى المختلفة، ولا يمكن وصف نظرية بعينها على أنها الاصلاح أو الأصح فى التطبيق .ويمكن للمرشد النفسى أن يأخذ بطرق من كل نظرية بما يضمن تحقيق الاساسيات الهامة فى العملية الارشادية وهى حاجة العميل الى فهم نفسه وفهم المرشد النفسى له وتحقيق دور المرشد النفسى بنجاح وكذلك تحقيق العملية الارشادية نفسها وماتتطلبه من معلومات .

الحاجة الى التوجيه والارشاد النفسى :

لقد أصبحت الحاجة ماسه الى التوجيه والارشاد فى مدارسنا وفى مؤسساتنا الانتاجيه وفى مواقع العمل المختلفه بل وفى مجتمعنا بصفه عامه ، وذلك نظرا لحاجه الانسان نفسه خلال مراحل نموه المتعده الى التوجيه والارشاد وكذلك حاجه المجتمع نفسه الى توجيه أفراده وأرشادهم بما يساعدهم على التكيف الشخصى والاجتماعى الناجح ، حتى تتناغم أساليب سلوك الافراد فى مؤسساته الاجتماعيه المختلفه ، بما يؤدى الى تقدم المجتمعات ونجاحها فى تطبيق أهدافها ، واذا صح ذلك فى أى وقت فهو فى عصر يتميز بالانفجار المعرفى والتغير الاسرى والاجتماعى السريع وتغير ملامح المؤسسات الاجتماعيه ومتطلبات المهنة المختلفه ، فى عصر أقرب ما يمكن تسميته به هو عصر القلق ، تستطيع أن نقول أن التوجيه والارشاد والنفسى أصبح ضروره من ضروريات سير المجتمعات وتحقيق أهدافها . يمكن أن نوجز فيما يلى لاهم العوامل التى تؤكد الحاجة الى التوجيه والارشاد والنفسى :

١ - طبيعة المشكلات التى تواجه الافراد خلال مراحل النمو المختلفه :

أثناء نمو الافراد يمر كل منهم بمراحل تختلف فيها خصائص الافراد ومتطلبات المجتمعات منهم ، وكثيرا ما يواجه الأفراد بمشكلات ترجع فى أساسها الى عدم القدره على تكيف الفرد خلال مراحل الانتقال المختلفه من مرحله الى أخرى . فعندما يذهب الطفل الى المدرسه لأول مره ، وعبور الاطفال الى المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسميه وانفعاليه واجتماعيه وعقليه ، وانتقال الراشد الى مرحله الشيخوخه واحالته للمعاش ، وغيرها من الفترات الانتقاليه التى يعيش فيها الفرد صراعا وقلقا

وخوفاً، وما يصاحب ذلك من عدم القدرة على التكيف الناجح . كل ذلك وغيره بوضوح حاجه الافراد أثناء مراحل نموهم المختلفه الى الأخذ بأيديهم وتقديم المساعدة لهم بتقديم التوجيه والارشاد الملائم .

٢ - التغير الاجتماعى والاسرى المستمر :

يشهد العالم فى العصر الحاضر تغيراً مستمراً وسريعاً، ويصاحب هذا التغير تغيرات الظروف الاسريه كخروج المرأه للعمل وعدم قدره الشباب على الزواج فى سن مبكر وغيرها من المشكلات الاجتماعيه التى تواجه الاسره .

كما أن تحسن وسائل الاتصال أدى إلى وجود صراعات متعددة بين الاجيال وزياده الفروق فى القيم والمعتقدات والمعايير حتى لنجد فى كثير من الاحيان أن كلا من الجيلين يعيش فى عالم مختلف عن الآخر .

هذا التغير الاجتماعى والاسرى يؤكد الحاجه الى الارشاد والتوجيه، حتى يمكننا مواجهه المشكلات المتعدده التى تصادف الافراد والجماعات قبل استعمالها وتناقصها وبالتالي تصبح ظواهر جماعيه تؤدى الى خلق صراعات متعددة داخل الافراد والجماعات .

٣ - التقدم العلمى والتكنولوجى :

يشهد العالم الان تقدماً علمياً وتكنولوجيا متزايداً، بما يجعلنا نطلق عليه لفظ الانفجار المعرفى، وهذا التقدم يصاحب بزيادة فى الاختراعات الجديده واستخدام أدوات انتاجيه جديده وبالتالي تتطلب تعديلاً فى

أساليب سلوك الافراد وفقا لهذه الادوات، تقدم وسائل الاتصال سهل من التعرف على الشعوب المختلفه بمالها من عادات وتقاليد واتجاهات وقيم مما يسرع باحداث تعديلات متلاحقه فى أساليب الحياه وكذلك اتجاهات الافراد وقيمهم وكثير من عاداتهم .

كل ذلك يتطلب من جانب الافراد أن يتوافقوا مع هذا الكم الهائل والسريع من المعارف والمعلومات والادوات، كما يتطلب من المجتمع سعى دائم للحفاظ على كيانه ليساعده أفراده على الاستمرار فى النمو المعرفى والمهنى والتدريبي وهذا يضيف الى ما سبق أهميه جديده للتوجيه والارشاد فى مؤسسات المجتمع المختلفه .

٤ - تطور التعليم ومفاهيمه :

من أهم مظاهر هذا التطور.

- اهتمام الاتجاه الحديث للتعليم بالمتعلم ككل والتركيز على جميع جوانب السلوك وفى مستويات الأداء المختلفه

- التركيز على المفاهيم العلميه بدلا من الاهتمام بالتفاصيل .

- التركيز على جوانب التفكير الابتكارى والناقد بدلا من الاهتمام بالذاكره .

- العمل على حفز التلاميذ وجعلهم أكثر ايجابيه .

- زياده الاهتمام بفنيات التعليم ووسائله .

مراجع الفصل الثاني

حامد عبد السلام زهران: التوجيه والارشاد النفسى، عالم الكتب، ١٩٧٧.

: الصحة النفسية والعلاج النفسى، عالم الكتب، ١٩٧٨.

عبد العزيز القوحى: علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، النهضة المصرية، ١٩٥٤.

عطيه محمود هنا: التوجيه. التربوى ولمهنى، النهضة المصرية، ١٩٥٩.

الفصل الثالث

دور العلاقات الانسانية

فى مجال الصناعة

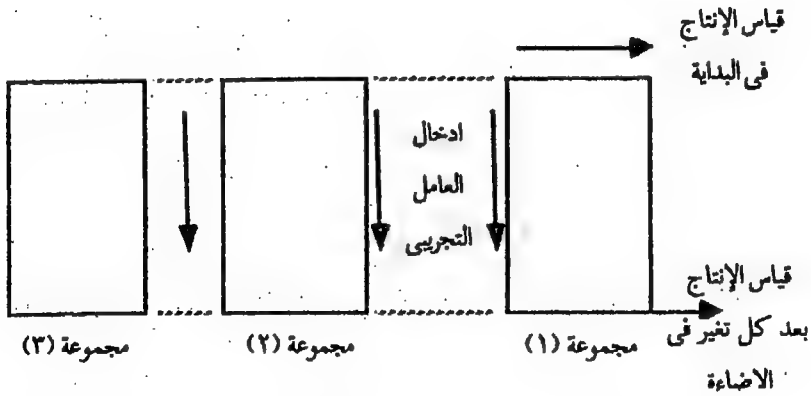
دور العلاقات الإنسانية في الصناعة

تجارب شركة ويسترن اليكترونيك (هاوثورن) حول أثر العوامل البيئية وفترات الراحة والأجور على الإنتاج:

أولا: التجربة الخاصة بعامل الإضاءة:

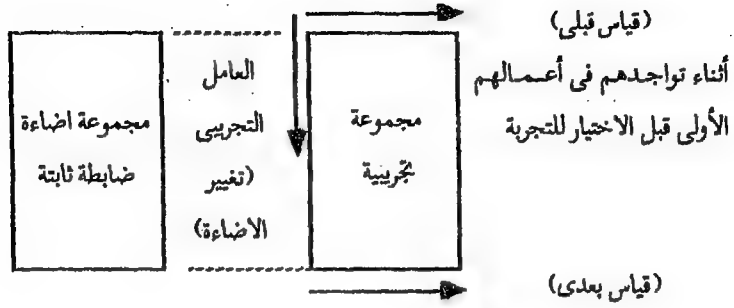
أجريت هذه التجربة لاختبار الفرض الخاص بوجود «علاقة بين كثافة الإضاءة وبين الكفاية الإنتاجية» بمعنى أنه كلما زادت كثافة الإضاءة زاد الإنتاج إذا ظلت الظروف الأخرى ثابتة .. من الثابت أن «ضعف الإضاءة يؤدي إلى إجهاد أعصاب العين».

المرحلة الأولى: اختيار (٣) مجموعات تختلف طبيعة أعمالها مع تساوى الظروف الأخرى.



بعد مقارنة الإنتاج مع كل تغير في العامل التجريبي بالزيادة أو النقصان، لم يجد القائمون ارتباطا بين المتغيرين.

المرحلة الثانية: خوفا من تأثير طبيعة العمل تم توحيد العمل باختيار العمال من قسم واحد مع مراعاة تساويهم في كل مجموعة من حيث الخبرة والتدريب ومستوى الإنتاج وتم الاكتفاء بمجموعتين تم وضعهما بعيدا عن بعضهما البعض.



ولم يجدد القائمون على التجربة أيضا علاقة بين المتغيرين رغم تغيير العامل التجريبي بالزيادة والنقصان وحافظ العمال على مستوى إنتاجيتهم تحت ظروف إضاءة منخفضة للغاية.

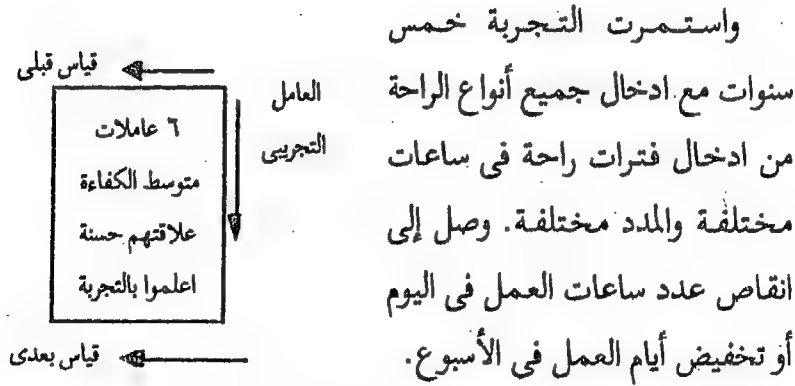
المرحلة الثالثة: في المرحلة الأخيرة توقع القائمون على التجربة أن هناك علاقة بين المتغيرين على المستوى النفسى وليست على المستوى العضوى فأعتمدوا على الإيماء إلى العمال بأن كثافة الإضاءة قد زادت (أو نقصت) بدون زيادة (أو نقصان) فعلى. وذلك بحضور العمال وتغيير مصابيح الإضاءة بنفس قوة المصابيح الأولى مع أخبار العمال بأن التغيير تم بالزيادة أو النقصان. ولكن لم يكن مستوى الارتباط معقول إلى الحد الذى يجعل القبول بتأثير عامل الإضاءة على الإنتاج.

ثانيا: التجربة الخاصة بفترات الراحة:

(التعب وتأثيره على الإنتاج)

الفرضية الأساسية هنا هي: أن الفرد بعد فترة عمل قد تطول أو تقصر تبعا لطبيعة العمل الذي يقوم به. يشعر بالتعب نتيجة لتغيرات فسيولوجية تحدث في الجسم وتقل قدراته على الإنتاج ... ومع الأخذ بادخال فترات راحة في الوقت الذي تزيد فيه الفضلات المتراكمة في العضلات والتي تؤدي إلى نقص الإنتاج يمكن للفرد أن يستعيد نشاطه ويزيد إنتاجه.

الإجراء التجريبي: تم تغيير التجربة بعزل العمال في غرفة تجريبية مشابهة لنفس ظروف العمل في المصنع ... وتغيير طريقة دفع الأجر ... بحيث يصبح على أساس إنتاج المجموعة.



- لوحظ أنه بعد ادخال أى عامل تجريبى أن معدل إنتاج العاملات قد زاد .. مؤثر غامض لم يدركه القائمون على التجربة ولم يستطيعوا تفسيره.

- واتضح كذلك أن أى تغيير فى العامل التجريبى يصحبه زيادة فى الإنتاج ... حتى عند العودة إلى أسلوب العمل الأساسى.

- طبيعة الإشراف على العمال فى التجربة اختلفت عن طبيعة الإشراف فى عنبر التجميع ... فقد تمت ملاحظتهم ملاحظة دقيقة ... كما سمح لهم بالتحدث بصوت مرتفع مما أعطاهم شعورا بالحرية ... الأمر الذى لايسمح به فى عنبر التجميع ... وذلك فى كل خطوة من خطوات التجربة وكان لهم حق الاعتراض ... وقد أخذت الإدارة بهذا الاعتراض .

ولوحظت ظواهر موجبة منها:

- خفض معدل الغياب .

- زيادة رضا العاملين عن العمل وتحسين اتجاهاتهم نحوه .

- تحسن العلاقات الاجتماعية بينهم ... وسيادة روح الفريق فى العمل .

- سيادة روح الود والصداقة بينهم خارج العمل .

نتائج التجربة: وهكذا يتدخل العامل النفسى الاجتماعى مرة أخرى ليفسد التجربة وإن كانت النتائج تشير إلى عدم وجود ارتباط بين تغييرى التجربة فليس لنا الحق فى اعتبار هذه النتيجة حقيقية طالما تدخل عامل آخر وهو العامل الذى كان أكثر تأثيرا فى التجربة من العامل التجريبي وهو فترات الراحة .

وتوضح التجربة أن العامل النفسى والاجتماعى كان من أهم ظروف العمل ... وأن كفاية العامل الإنتاجية تتوقف على شعوره نحو عمله ونحو المجموعة التى يعمل معها ونحو رؤسائه .

ثالثا: التجربة الخاصة بالأجور:

تفترض النظرية التقليديه أن العامل لا يحفز به إلى الإنتاج إلا الأجر ... وأن ما يبذله من جهد يتناسب مع الأجر الذى يحصل عليه ... أى أن هناك علاقة طردية بين الأجر والجهد الذى يبذله العامل.

أجريت تجربة مشابهة لتجربة فترات الراحة ... ووجد أن زيادة الإنتاج تكون مؤقتة ثم يعود معدل الإنتاج إلى وضعه الطبيعى وأن أقصى زيادة ممكنة



وأضح أيضا أن جافز الأجر على الإنتاج يكون مرضيا ومثمرا إذا اقترنت الزيادة فى الأجر بالتحسن فى معنوية العاملين. فقد يؤدي إلى زيادة وقتية فى الإنتاج ثم تتوقف الزيادة بعد ذلك إذا لم تقترن بتحسّن فى الأحوال النفسية والعلاقات الاجتماعية للعاملين.

ومن الظروف المناسبة لكى يؤثر الأجر بالطريقة المطلوبة مايلى:

- يجب مراعاة توفر علاقات إنسانية مرضية.
- اطمئنان العامل إلى عدالة النظام المطبق عليه.
- مراعاة طريقة دفع الأجر على التكامل الاجتماعى فى المجموعة إذ أن دفع الأجور على أساس الإنتاج بالطريقة الفردية يؤدي إلى تفكك المجموعة.

رابعا: المقابلات والاستبيانات:

حيث قامت المؤسسة بعمل مجموعة من المقابلات والاستبيانات مع

العاملين فيها ولقد حققت مايلى:

١- تنمية الروح المعنوية للعاملين ... بسبب إزالة نواحي الاستياء وعدم الرضى

فى نفوس العاملين من خلال:

أ- تصحيح الإدارة للنواحي التى ظهر منها استياء العاملين.

ب- تخلص العاملين من التوتر الانفعالى.

ج- شعور العاملين بأهميتهم واعتراف الإدارة بهم.

٢- تحسين أسلوب الإشراف: من خلال عمل برامج تدريب للمشرفين

وملاحظتهم لما يلى:

أ- مراعاة وجهات نظر العاملين (الأمر الذى لم يكن يتم من قبل).

ب- تحسن علاقات العمل بين المشرفين والعمال.

ج- ثقة المشرفين فى أنفسهم فلم تكن المشكلات مرتبطة بهم فقط.

٣- زيادة الفهم تجاه شكاوى العاملين وقواعد تفسيرها.

تقويم ومناقشة: بعد المناقشات المستفيضة لتلك التجارب تبين أهمية

المدخل الإنسانى للإدارة ويمكن استنباط النتائج التالية:

١- تعتبر تلك التجارب هى البداية الحقيقية للتعرف على أهمية العنصر

الإنسانى فى الإدارة بصورة علمية حيث بينت تلك الدراسات وماتلاها

من تحليل ونقاش أن العنصر الإنسانى فى الإدارة معقد غاية التعقيد. هذا

التعقيد يظهر خاصة عندما يتفاعل الفرد فى جماعة صغيرة.

٢- أن مناخ الإشراف له تأثير قوى على سلوك الجماعة ولم تبين الدراسات المذكورة بوضوح أى أسلوب يعتبر أنسب من حيث تحقيق أهداف المنظمة. والنتيجة التى يمكن استخلاصها هى أى مناخ الإشراف له المقدرة على التأثير فى جماعة العمل حيث تتصرف بصورة ايجابية أو سلبية تجاه أهداف المنظمة

دراسات جامعة أوهايو:

قام مركز بحوث الإدارة بجامعة أوهايو بمجموعة من الدراسات والبحوث عن القيادة، اشترك فيها فريق من المتخصصين فى ميدان علم النفس والاجتماع والاقتصاد وذلك فى بداية العقد الرابع من القرن الحالى.

واستخدم الفريق البحثى استبياناً للقيادة بحيث يحلل الموقف القيادى فى ضوء عدد كبير من متغيرات الموقف وعلاقتها بالسلوك القيادى، طبق الاستبيان على عدد كبير من الأفراد ينتمون لتخصصات مختلفة فى مواقف متباينة. فقد شملت عسكريين ومدنيين، ورجال إدارة ومدرسين وجامعيين.

وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات عاملين أساسيين للقيادة هما الاهتمام بالهدف أو ما أطلق عليه (العلاقات البناءة) Initiating Structure والمراعاة أو الاعتبار Consideration ليعبر عن تقدير احتياجات الأفراد. وكان بعد من البعدين متميز ومنفصل عن البعد الآخر تماماً. فالاهتمام بالهدف يعبر عن اشباع احتياجات المنظمة، والمراعاة يعبر عن الاهتمام باحتياجات الأفراد.

وهكذا كانت دراسات جامعة أوهايو مرحلة تاريخية هامة فى تركيزها على المحوريين الأساسيين فى عملية القيادة وهما مراعاة الغير والاهتمام بالفرد.

دراسات جامعة ميتشجان:

فى الوقت الذى كان فى مركز بحوث الإدارة بجامعة أوهايو مشغولا بالبحوث الخاصة بالسلوك الإدارى والقيادة كان مركز البحوث بجامعة ميتشجان. مشغولا بدراسة «العوامل التى تؤثر فى إنتاجية الجماعة ومدى الرضا الذى يحققه أعضاء الجماعة عند مشاركتهم فى اتخاذ القرارات.

وتجنباً للأخطاء التى وقعت فيه بحوث الهوثورن، قام فريق البحوث فى جامعة ميتشجان بإعداد المقاييس الخاصة بقياس متغيرات الإدراك واتجاهات المشرفين والعمال والربط بينهما وبين مقاييس الأداء، بحيث تم تعميم الدراسات بدرجة عالية من الضبط التجريبى خاصة فى المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على رضا العاملين وإنتاجيتهم كنوع العمل، وظروف وطرق العمل.

فقد تم تقسيم أقسام شركات التأمين (بنيوجرسى) إلى مجموعتين أحدهما ذات إنتاجية عالية والأخرى ذات إنتاجية منخفضة، مع تشابه المجموعتين فى المتغيرات التى تم عزلها وهى نوع وظروف وطرق العمل. ثم جمعت البيانات بطرق مقننة من المشرفين والعاملين فى تلك الأقسام.

وظهرت النتائج أن المشرفين فى الأقسام ذات الإنتاجية العالية كانوا يتمتعون بالخصائص الآتية:

- تميز الإشراف عليهم بالعمومية دون التدخل فى كل صغيرة وكبيرة.
- كانوا راضين عن قدر السلطة والمسئولية المرتبطة بوظائفهم.
- كانوا يقضون وقتاً لا بأس به فى الأنشطة الإشرافية.

- كانوا يمارسون بدورهم إشرافاً عاماً على مرؤوسيهـم ولا يتدخلون فى كل صغيرة وكبيرة.

- كانوا يوجهون اهتماما كافيا بالعاملين واحتياجاتهم.

أما الأقسام الأقل إنتاجا فكان المشرفين عليها يتمتعون بخصائص عكس تلك الخصائص تماما. فكانوا يركزون فقط على الإنتاج وبهملون العمال فلا يعطوهم الاهتمام الكافى، كما كان الإشراف دقيقا أكثر من اللازم.

وقد تكررت تلك الدراسة فى جهات متعددة تأيدت فيها تلك النتائج بمعنى أن القيادة العامة وليست الدقيقة هى التى تؤدى إلى الرضا، وإن كانت تلك الدراسات لم تتوصل إلى علاقة مباشرة بين الرضا والإنتاجية.

دراسة كوش وفرنش Coch & French عن المشاركة:

لقد بدأت فكرة بحوث المشاركة على يد «ايلتون ومايو» التى كانوا يدرسون فيها مشاكل معدل دوران العمالة فى مصنع نسيج يفيلادلفيا، وكان اهتمامهم الأساسى موجها نحو تأثير الملل والارهاق الجسمانى (التعب) على العمل، وقد طلب من العاملين المشاركين فى تحديد أوقات الراحة المناسبة لهم بالإضافة إلى تحسين وظائف التى يقومون بها. وهكذا ينسب لهم ادخال بعد المشاركة فى بحوث السلوك الإدارى.

وقد أجريت دراسة كوش وفرنش فى مصنع للبيجاجات، مركزا على عملية التغلب على مقاومة التغيير. حيث يظهر العمال مقاومة لأى طريقة جديدة للعمل أو تغيير فى المهام التى يقومون بها. حيث نتج عن أحداث بعض التغييرات فى المصنع قلت كفاءة العمال كما قام العمال

بتحديد إنتاجيتهم، وأظهروا شعورا غداثيا نحو الإدارة، بل أن الكثيرين منهم تركوا العمل بالمصنع.

وهدفـت التجربة للكشف عن أثر المستويات المختلفة للمشاركة على الإنتاجية. حيث كانت المتغيرات التابعة هي معدل الدوران واتجاهات العاملين، في حين تم تثبيت كل من معدل كفاءة العاملين، معدل التغيير، مدى الترابط أو التماسك داخل الجماعات المختلفة حيث كانت المجموعات هي

١- مجموعة الرقابة (الضابطة) : وتكونت من ١٨ عامل لم يسمح لهم بالمشاركة في تخطيط الطريقة الجديدة للعمل، حيث أعطتهم الإدارة تعليمات مفصلة، وهي الطريقة التقليدية التي تتبعها الشركة في أحداث التغيرات بها.

٢- المشاركة بالتمثيل : وتكونت من ١٣ عامل تم إعطائهم تجربة حية على الطريقة الجديدة، وقد وافقوا عليها واختاروا عمالاً معينين لتنفيذ تلك الطريقة، وقدموا للإدارة عدة اقتراحات بناءة كما قاموا بتدريب باقي أفراد مجموعتهم

٣- المشاركة الكاملة : حيث شاركت هذه المجموعة مشاركة كاملة في تصميم وتنفيذ أساليب العمل الجديدة

وأوضحت النتائج مايلي:

المجموعة الأولى (اللامشاركة - الرقابة) قاومت التغيير ونقصت إنتاجيتها مما كانت عليه قبل التغيير.

أما المجموعة الثانية (المشاركة بالتمثيل) انخفضت إنتاجيتها في أول الأمر، ولكن تم تعويض ذلك بارتفاع إنتاجيتها كما كانت عليه قبل حدوث التغيير.

مجموعة المشاركة الكاملة وقد أظهرت أحسن النتائج، حيث انخفض إنتاجها في البداية ازداد بعدها لتتفوق على كل المجموعات.

وهكذا تعتبر دراسة كوش وفرنش بأهمية خاصة في مجال أهمية السلوك الإنساني في المنظمات، حيث أوضحت الدراسة أن المشاركة كان لها تأثير على الإنتاجية.

بحوث جامعة ميتشيجان عن الشبكة الإدارية:

أكدت الدراسات التي أجريت في جامعة أوهايو الأمريكية على أهمية البعد الإنساني في الإدارة أسماه جاكوب وبلاك Jacob & Blake «الدعم الاجتماعي - العاطفي» لأفراد المؤسسة Social - Emotional Support وأطلق على هذه النماذج «النماذج الثنائية للقيادة أو نموذج الشبكة الإدارية لأنها تبين أهمية البعد التنظيمي الذي يهتم بإنجاز أهداف المنظمة وكذلك البعد الإنساني الذي يهتم بالأفراد (Blake & et. ol., 81)

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت على هذه النماذج القائد (أو المدير) الذي يستطيع أن يحافظ على التوازن بين البعدين يكون أكثر فاعلية من القائد الذي يرجح واحدا على الأخرى . وقد وضع بلاك وزملاءه (Blake P.12) مخططا معياريا للسلوك القائد (المدير) من حيث اهتمامه بالإنتاج أو اهتمامه بالأفراد أو اهتمامه بهما . حيث يؤكد بلاك على أهمية اهتمام القائد بجانبين عندما يفكر بممارسه مسؤولياته القيادية : الاهتمام بإنجاز المنظمة، والاهتمام بأفراد المنظمة، ومن الطبيعي أن يكون الأفراد مختلفين في

(سمير محمد يوسف: السلوك التنظيمي، كلية التجارة جامعة طنطا، ١٩٨٣).

اهتمامهم بأى من الجانبين، فقد يبدى البعض اهتماما أقل من غيرهم بالانتاج بينما يبدى البعض الآخر اهتماما أقل من غيرهم بالافراد ولتحديد نوع ودرجه الاهتمام فقد وضع بلاك وموتون (Blake, Moton) مقياسا له محورين أحدهما (الافقى) يقيس درجه الاهتمام بالعمل (الانتاج) فى حين يمثل المحور الآخر (الرأسى) درجه الاهتمام بالناس . وتم تقسيم كل محور الى تسع درجات . بحيث يمثل هذا المقياس فى صورته النهائية شكل كارتيزى (شبكة) ذات أبعاد 9×9 . وهذا المقياس المتدرج من واحد الى تسعه لا يمثل صفات يملكها الافراد بل يعكس درجه ادراك الافراد لما يحيط بهم فى بيئتهم وقيموها ويستجيبون لها من منطلق تفسيرهم الفردى لها . وفيما يلى توضيح لهذه الانماط :

الاهتمام بالعمل	عال	٩ر١								٩ر٩
					٥ر٥					
		١ر١								٩ر٩
متدن	الاهتمام بالافراد									عال

الشكل رقم (١)

المخطط المعيارى لبيان نمط الاداره

ويعتقد بليك ورفاقه أنه من الأفضل تقسيم المخطط ليمثل خمسة أنماط قيادية بدلا من (٨١ نمطا) أربعة منها موزعة على زوايا المخطط الاربعة (١١ ر١ ، ٩ر١ ، ٩ر٩ ، ٩ر٩) والوسط يمثل النمط القيادى (٥ر٥) المتوازن .

وقد عرف بليك الانماط الخمسة على النحو التالى :

١ - القيادة الانسيابية (١ر١) : يمارس الادارى الحد الأدنى من السلطة، فهو يهتم قليلا . ويعطى قليلا، ويأخذ قليلا، ويقوم بدور نقل الرسائل والتعليمات بأقل احتكاك ممكن مع مرؤوسيه، ويترك أعضاء المنظمة أحرارا فى أعمالهم حتى لو تطلب الامر من جانبه اتخاذ موقف فى بعض الحالات .

٢ - القيادة السلطوية (٩ر١) : يعطى فيها الادارى الاهتمام الاكبر بانجاز العمل، والاهتمام الاقل بالعاملين . ويمارس القدر الاكبر من السلطة والقوة من أجل هذا الهدف، ويعتبر الافراد مجرد أدوات للإنتاج، وعناصر العمل على تنفيذ رغبة القائد واطاعة أو امره، أما من ناحية شروط العمل فتتنظم بطريقة تجعل تدخل العنصر الانسانى لا قيمة له .

٣ - القيادة المريحة والسارة (١ر٩) : يعطى هذا النمط القيادى اهتمامه الاكبر بالافراد العاملين، وبناء علاقات انسانية واجتماعية يسودها الود والرضا، ويعتقد بليك (Blake) أنه لا يحتمل أن يؤدي مثل هذا الاسلوب الى التفكير الخلاق الذى تحتاجه المنظمة، للإنتاج الافضل . وقد لا يؤدي أيضا الى علاقات انسانية دائمة وثابتة لان موقفه ازاء الاحباط أو الصراع ليس علاجيا بل موقف مصالحة وتهذئة . كما أن القرارات التى تتخذ لا

تكون موجهة نحو الاغراض الانتاجية بقدر ما هي موجهة نحو المحافظة على الامن الشخصى للأفراد، وراحتهم، وتوفير شروط العمل المرضية لهم .

٤ - الادارة المتوازنة (٥٥) : يحدث هذا النمط القيادى عندما يعطى الادارى اهتماما معتدلا بالانتاج وبالأفراد . أى أنه يحافظ على التوازن بين بعدى العمل والعاملين بحيث لا يطغى أى من البعدين على الآخر . فالبعد الانسانى فى ظروف العمل مهم تماما كأهمية البعد الانتاجى . ويفترض هذا التعليمات تفسيراً واضحاً من جانبهم . ولهذا يعمل هذا النموذج على توفير الاتصال الحر مع أعضاء المنظمة، حتى يقيّمهم على علم ومعرفة بكل ما يجرى، مستخدماً بذلك الطرق الرسمية وغير الرسمية .

٥ - قيادة الفريق (٩٩) : يحتاج الفرد فى هذا النموذج لأن يكون متفاعلاً وملتزماً بالعمل المنتج، ويتميز هذا الاسلوب عن غيره فى أنه يبرز اهتمام خاصاً بوضع الاهداف واعتبارها الاساس فى ادارة المنظمة، لذلك فان جوهر هذا الاسلوب يتطلب من الأفراد القدرة على التفاعل مع المنظمة من خلال الالتزام بغايتها . ويتم الدمج بين البعد الانسانى والبعد الانتاجى بالطرق التى تشجع العاملين على الانتاج الافضل، كماً ونوعاً، من خلال الرضا الشخصى . فالشروط الحقيقية لهذا النموذج تتوفر، فقط، عندما تلقى أهداف العاملين فى خط واحد مع أهداف المنظمة .

الفصل الرابع

الروح المعنوية

أهمية العلاقات الانسانية فى مجال العمل :

تعتبر العلاقات الانسانية ذلك النوع من علاقات العمل الذى يقوم على أساس النظره الى المنظمه أو المصنع أو الشركه أو المنشأة أو المؤسسة الاجتماعية كمجتمع بشرى له أمانيه وطموحاته ومشكلاته واحتياجاته وقيمه واتجاهاته فالعلاقات الانسانية فى نموذج الادارة الحديثه تستهدف تحقيق أفضل إنتاج ممكن للتنظيم، غير أن أسلوبها فى ذلك يبنى على أشباع احتياجات الافراد النفسية والاجتماعية بجانب احتياجات الماديه والوصول بهم الى أفضل حالات الرخاء والتكيف .

وترجع أهميه العلاقات فى مجالات العمل الى أهمية علاقات الفرد بزملائه فالمنأخ الاجتماعى لجماعه العمل له دور كبير فى توفير الثقة والاطمئنان وكذلك التكيف النفسى للفرد، بما يتضمنه من ذلك من نواآج كرضا العامل عن بيئه العمل التى ينتمى بها، وزيادة كفايته الانتاجية . ومن الآثار الايجابية للعلاقات الانسانية فى مجال العمل ما يلى * :-

١ - زيادة الانتاجية :

فالعلاقات الانسانية الجيده والفعاله تعنى دائما انتاجيه مرتفعه من جانب العاملين فى أى منشأة أو هيئه أو مؤسسة .

٢ - جوده الانتاج :

فالعامل أو الموظف لا يمكن أن يركز فى عمله، ولا يمكن أن يتقن هذا العمل الا اذا كانت حاجاته الاساسيه مشبعة، فالحاجات الاساسيه تبدأ

* أحمد محمد السنهورى : العلاقات العامة فى مجالات الرعاية الاجتماعية، دار السعيد للطباعة والنشر

بالحاجات الفسيولوجية كالحاجة للطعام والهواء والراحة والاضاءة وغيرها من الحاجات المتربطة بالنواحي الفسيولوجية والجهاز العصبي، كما تتعلق بحاجات الفرد للأمن والطمأنينة، وحاجات الفرد للتقبل والانتماء والحب، وهكذا تؤدي اشباعات الافراد لحاجاتهم الاساسيه الى سعيهم لمستوى أفضل في الاداء سعيا لتحقيق ذاته . وعلى النقيض من ذلك نجد أن علاقات العمل اذا سبقتها التوتر والاضطراب انعكس ذلك على انتاجه كما وكيفا .

٣- نقص معدل دوران العمل :

معدل دوران العماله = عدد تاريخي العمل باختيارهم

مقسوما على متوسط عدد العاملين

ويقاس متوسط عدد العاملين بأنه نصف مجموع عدد العاملين في أول المدة وآخرها . ويمكن حساب هذا المعدل لفترة زمنية معينة «سنة» أو «سته شهور» .

وهكذا يقل هذا المعدل الذي يتمثل في نقص عدد العاملين والموظفين الذي يتركون أعمالهم لأعمال أخرى . ويتوقف ذلك بدرجة كبيرة على مدى اشباع الافراد لحاجاتهم من تلك الاعمال التي يتوجهون بها، وهنا تتدخل العلاقات الانسانية دورها في اشباع حاجات الافراد ومن ثم انتمائهم الى أعمالهم ورضاهم عنا وبالتالي الاستمرار فيه وعدم العزوف عنه .

٤ - انخفاض عدد المنازعات :

حيث يساعد جو العمل المتصف بالعلاقات الانسانية الجيده، غالبا ما تقل فيه شكوى الزملاء من بعضهم البعض، وكذلك شكواهم من مشرفيهم

ورؤسائهم . فالتفاهم السائد بين أفراد الجماعه وتوفر قدر من المعلومات والمعارف، وامكانيه الاتصال بشكل مباشر كل ذلك يوحد التوجهات ويقلل من الاختلاف فى الادراكات وتكوين الاراء مما يقلل من المنازعات والمشاحنات .

٥ - انخفاض شكوى العاملين ومطالبتهم :

يرتبط بالنقطه السابقه زياده وعى القاده والرؤساء المشرفين بحاجات مرؤوسيهم ومطالبهم مما يجعلهم قادرين على تفهمها والسعى لتوفيرها أو تحقيق الممكن منها، الامر الذى يقتل بشكل واضح من شكوى العاملين من ثروى أحوالهم أو نقص اشباكات حاجاتهم .

٦ - اختفاء الشائعات

علاقات العمل الجيده بين العاملين بعضهم ببعض أو بينهم وبين حاجاتهم يوفر قدر من الاتصال والاشتراك فى الفهم نحو الصبر أو اتخاذ القرار أو بمقدار المعلومات المتاح الذى يقلل من الغموض وتوالد الشائعات وانتشارها .

٧ - اختفاء صور السلوك المرضى :

عندما لا يتوافر مناخ عمل يساعد على التوافق النفسى للأفراد تظهر صور عدم التوافق فى صوره اعراض مرضيه، تجعلهم أقرب للتمارض منه للحقيقه .
وحينما نجد بعض العاملين يحمل دفتر التأمين الصحى حل الموقف أظهار دفتر التأمين الصحى .

وعلى العكس من ذلك ففى مناخ العلاقات الانسانيه الجيده تقل صور

السلوك المرض عن العاملين، مشيره بذلك الى توفر مناسب من التوافق النفسى والمهنى للعاملين .

٨ - نقص الميل لمقاومه التغيير :

مع تطور التكنولوجيا تتجدد بشكل مستمر صيغ وأشكال الاعمال والمهارات المطلوبه من العاملين الامر الذى قد يستدعى التغيير فى أنسان العمل، ألا أن ذلك التغيير سيواجه بمقاومه عاليه سواء كان ذلك بوعى أو بغير وعى كميكا نزعات دفاعيه موجهه ضد القاده والرؤساء ضد التغيير فى واته .

ومناخ العمل الذى تتوفر فيه علاقات انسانيه جيده يقلل بشكل واضح من مقاومه الافراد ورفضهم للتغيير، وجعلهم أكثر وعيا وفهما واندماجا مع مواقف التغيير بدلا من وقوفهم ضده .

٩ - تكوين الاتجاهات ايجابية :

يسمح جو العلاقات الانسانيه بتكوين العاملين لاتجاهات ايجابيه نحو العمل والعاملين، وكذلك القاده والمشرفين، وتؤثر تلك الاتجاهات بدورها فى كل ما سبق من نقاط .

١٠ - الروح المعنويه :

من الموضوعات التى احتلت مكانا بارزا فى ميدان علم النفس الصناعى هو موضوع الروح المعنويه كان الموضوعات التى ارتبطت بشكل واضح بمجال العلاقات الانسانيه، حيث يمكننا الحكم على درجه الروح المعنويه فى الاداره،

(١) صالحي الشيكش : العلاقات الانسانيه فى الاداره، دار الفكر العربى، ب.ت ص ٢٣٣ .

من خلال جو العلاقات الانسانية السائد فى تلك المؤسسة، فهى نتيجة لهذه العلاقات أكثر من أن تكون سببا لها . فسوء العلاقات الانسانية يكون مسئولا عن تدهور الروح المعنوية .

وتعتبر الروح المعنوية فى الحقيقة الصورة الكلية لنوع العلاقات الانسانية السائدة، وهذه الروح لا يمكن بناؤها عن طريق الاوامر أو التعليمات أو العقوبات أو رغما عن ارادة العاملين، فليس من المعقول أن نأمر شخصا ليحب شخصا آخر^(١) .

ويشير مصطفى سويف (١٩٧٨) إلى أن الدراسات التى تناولت موضوع الروح المعنوية فى الجماعه كانت تعالج النقاط التاليه^(٢) :

١ - إلى أى مدى يتمسك أعضاء الجماعه بعضويتهم فيها دون ضغوط خارجية تجبرهم على ذلك .

٢ - إلى أى مدى تقع بينهم المشاحنات .

٣ - إلى أى مدى تستطيع الجماعه أن تواجه بنجاح موقفا جديدا من مواقف الحياة بما يقتضيه هذا الموقف من أحدث بعض التغيرات فى شبكه العلاقات بين أعضاء الجماعه دون أن تتعرض الجماعه فى أثناء ذلك لصراعات تنتهى بتفككها .

٤ - إلى أى مدى تتسم أهداف الاعضاء بأنها أهداف مشتركة .

٥ - إلى أى مدى ينم سلوك الاعضاء عن تعلق ايجابى بأغراضها وبقيادتها .

(١) مصطفى سويف : علم النفس الحديث، الانجلو المصرية ١٩٧٨ ص ١٠٠

٦ - إلى أى مدى يتم سلوك الاعضاء عن تعلق ايجابي باستمرار وجود الجماعة .

وقد أجرى علماء النفس الاجتماعى عددا من الدراسات التجريبيه حول العوامل التى تؤثر فى سوء الروح المعنويه، وأثر ذلك على مظاهر الافراد، كاستمرارهم فى العمل وتحمل مشاقه دون ضغوط خارجيه، والسهولة بالنسبه التى يقل بها الفرد تغيير الكثير من عاداته وقيمه اذا ما لقى هذا التغيير تأثيرا وموافقه من الجماعة .

أهم العوامل التى تساعد على رفع الروح المعنويه للعامل أوالموظف ما يلى :

١ - كفاءه الاشراف والثقه فى القياده :

يعمل أى موظف أو عامل تحت قياده جهاز ادارى يتولى الاشراف عليه، ويشمل هذا الاشراف القدره النفسيه والاسلوب الانسانى الذى يتيحه القائد أو المدير أو المشرف فى اداره أفراده . وتنعكس كفاءه الرئيس أو المشرف على مرؤوسيه فى شكل ارتفاع لروحهم المعنويه .

فالاشراف الجيد يقوم على التوجيه الجيد والتدريب المفيد المخلص، والابتعاد عن التخويف والتهديد المبالغه فى الشده والصرامه بسبب وبغير سبب . كما يقوم على اتاحه الفرصه للمرووسيين بالمباداه وتقديم المقترحات لتحسين الاداء وتطوير العمل هناك العديد من النظريات والنماذج التى تتعرض لهذه النقطه بالتفصيل من أهمها نموذج الشبكه الاداريه الذى يقدمه بليك وموتون فى جامعه متشجان عن أفضل النماذج الاداريه المتاحة فى المؤسسات وكيفيه

تطورها والاستفادة منها

ب - اتجاهات وميول الرؤسين نحو العمل الذي يقومون به (التوافق مع العمل) :

فاختبار العامل وتوجيهه للعمل الذي يتفق واستعداداته، وتدريسه لاكتساب المهارات الاساسيه لذلك العمل، والاهتمام بالمضامين النفسيه للافكار والتصورات ومن ثم ميول العاملين واتجاهاتهم نحو ما يقومون به من أعمال قد ينتهى بالرضا أو عدم الرضا عن ذلك العمل، الأمر الذى يسهم بالإيجاب أو السلب فى رفع الروح المعنوية للعامل .

جـ- توفير الامن للرؤسين وشعورهم بالحرية

الامن حاجه من الحاجات النفسيه الاساسيه، واشباعها ضرورة لاستمرار الحياه ونموها، وحرمان الفرد من أمنه النفسيه يؤثر لدى الفرد شاعر الانحباط وتنميه الاستجابات العدائيه ضد من يتصور أنهم وراء عدم اشباع حاجاته الأمنيه .

والعلاقة بين الاحساس بالامن والطمأنينه وبين الرضا عن العمل والعاملين والرؤساء أمر لا ينكره أحد، الامر الذى يؤثر ايجابا وسلبا على الروح المعنديه للأفراد، فقواعد الترقية والحوافز، وضوابط العقاب، وتقنين قواعد العمل ووضع التعليمات، وسهولة الاتصالات داخل المؤسسة، وفهم الاهداف والنقابات وتحديداتها، وغيرها كثير من الاشياء التى ترتبط بأمن وطمأنينه العاملين

د - الثقة فى كفاءة المنظمه وأهدافها :

قيمه المنظمه التى يعمل فيها الموظف ومكانتها ومستوى أشباعها لحاجاته، وكذلك جوده الإدارة، ونجاح العاملين، وكل ذلك يؤثر على رضا الافراد عن منظمتهم ومستوى حبهم للانتماء اليها والانتساب لها أو الاصابه بالخزى والخل والانتساب اليها، كل ذلك يؤثر على مستوى الروح المعنويه للعاملين

هـ - العلاقات داخل الجماعة والمشاركه :

فقبول الفرد فى الجماعه التى ينتمى اليها وتقبلهم له من الحاجات الهامه التى يسعى الى اشباعها، فتتبعه روح الانتماء والحب، وزيادة جو المشاركه والمسئوليه، يزيد من استجابات العطاء بين الافراد الامر الذى يدعم بشكل دائم جوالعلاقات الانسانيه بين الافراد بعضهم البعض وبين الافراد و رؤسائهم، الامر الذى يبنى جوا جيدا يدعم الروح المعنويه ويقويها . وينبغى العمل على تقويه شعور كل فرد . من أعضاء الجماعه أن جهوده ضروريه ومهمه لتحقيق الهدف المنشود للجماعه . فالفرد الذى يشعر بأنه لا يمكن الاستغناء عن جهوده لتحقيق هدف الجماعه يكون أكثر رغبه فى التعاون .

و - المساواة فى المنافع والتضحيات :

يتحمل الافراد الحرمان والصعوبات اذا تعرضوا جميعاً لنفس الظروف أما إذا حظى بعضهم بامتيازات خاصه أو كانت هناك محسوبيه فان الاخرين تنخفض معنوياتهم، أى أن الحرمان أو الصعوبات أو وجود مزايا وامتيازات ليست فى ذاتها من العوامل المؤثرة على خفض أو ارتفاع معنويات الجماعه، ولكن طريقه توزيعها بين آراء الجماعه هى العامل المهم الذى يؤثر على الروح

المعنوية والواقع أن مشكله التوزيع العادل مشكله صعبه إذ أن الفرد يستخدم معايير الشخصيه في رؤيه التوزيع العادل للمنافع بغض النظر عن معايير الجماعه .

ويرى البورت أن هناك مجموعه من الخصائص الشخصيه التي تحقق للفرد المستوى المناسب من الحاله النفسيه والذهنيه التي يطلق عليها الروح المعنويه وأهمها ما يلي :-

١ - قيم الفرد ومعتقداته : الفرد الذي تبنى حياته على قيم ومعتقدات راسخه تجعل حياته ذات قيمه الامر الذي يجعله قادرا على مواجهه مطالب الحياه بثقه ودافعيه .

٢ - ادراك الفرد لاهميه وظيفته في تحقيق قيمه : فعلى الفرد أن يكون مدركا لاهميه ما ينتجه في وظيفته كوسيله لتحقيق القيم التي يؤمن بها ويحاول الدفاع عنها .

٣ - اتساق قيم الفرد مع قيم الجماعه : من المهم لارتفاع مستوى الروح المعنويه للفرد أن قيمه ومبادئه متصفه بصفه عامه مع قيم ومبادئ الجماعه التي ينتمي اليها، حيث يساعد ذلك على التنسيق بين أفراد الجماعه لتحديد الهدف المشترك والسعي لتحقيقه^(*).

وفي حين يريد « كاتز » أن الروح المعنويه تتعلق بعاملين رئيسيين هما :

الأول - وجود هدف مشترك لأفراد الجماعه .

(*) عبد الرحمن عبد الباقي عمر : دراسات في العلاقات الانسانيه، دار التراث العربى، ١٩٧٥

الثانى - وجود خطه مقبوله اجتماعيا لتحقيق ذلك الهدف .

ويؤكد «ماير» على العوامل الاربعه التاليه كمقومات أساسيه لرفع الروح المعنويه فى الجماعه :

١ - روح الفريق .

٢ - التماسك بين أفراد الجماعه .

٣ - الحماس للعمل .

٤ - مقاومة الاحباط .

ويفترض أن الجماعات التى ترفع معنوياتها تحقق أهدافها بحد أدنى من الخلاف الداخلى، وأن ما يدفعهم لإنجاز أعمالهم دافع ايجابى (فى رغبتهم انجازها) وليس دافع سلبى (خوفهم من عدم انجازها) أما الجماعات التى تخفض معنويتها فينتشر فيها الخمول، وأنخفاض الدافع للعمل، وتتعدد فيها الخلافات والصراعات والغيره والتنافس ويسود التشاؤم بين أعضائها .

ويؤكد القول بأن «الروح المعنوية» هى الحالة النفسيه والذهنيه التى تساعد الافراد على التحمل معا كفريق متماسك بأقل قدر من الخلاف والصراع بينهم للوصول الى هدف مشترك متفق عليه ومرغوب فيه .

وهكذا فالروح المعنوية تعد مؤشراً إلى نمط العلاقات الانسانية التى تسود بين أفراد الجماعة، وكذا علاقاتهم بقادتهم أو رؤسائهم، بالاضافة إلى احساس العامل بالرضا عن نفسه وعن عمله، وكثيراً يعتقد الأفراد أن الروح المعنوية تتوقف على مجرد زيادة الأجور، إلا أن العديد من التجارب

أوضحت أن شكوى العاملين لم تنزل بزيادة أجورهم، ولذلك فقد أجريت البحوث حول العوامل التي تزيد من الروح المعنوية للأفراد تلخصها فيما يلي :

- ١- وجود أهداف إيجابية تسعى الجماعة لتحقيقها.
- ٢- أشباع حاجات الأفراد بمستوياتها المختلفة.
- ٣- شعور الجماعة بالتقدم نحو أهدافها.
- ٤- اتفاق مستوى طموح الجماعة مع قدرات الأفراد وأمكاناتهم.
- ٥- المساواة بين الأعضاء في المكاسب والتضحيات.
- ٦- تماسك الجماعة وزيادة مشاعر الانتماء.

قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين^(٢):

قامت وحدة البحوث النفسية والتربوية بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ببحث هام، قاد فريق البحث فيه (الدكتور/ السيد محمد خيرى) حول قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين بهدف الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى رفع أو خفض الروح المعنوية في المجال الصناعي، وذلك بقصد العمل على تدعيم الأولى واستئصال أسباب الثانية. وقد أجريت الدراسة في شركة النصر لصناعة الغزل والنسيج والتريكو بإمبابة.

وأجريت الدراسة على عينة إختيرت بالطريقة العشوائية المنتظمة عينة من ٤٠٠ عامل يمثلون الاقسام المختلفة، وبعد تحديد فريق البحث للمفاهيم الرئيسية لتحديد اجرائياً قاموا بوضع عدد من الاسئلة في استبيان مفتوح بقصد

التعرف على المواقف والأسئلة التي تكشف عن الروح المعنوية فى مجال الصناعة المصرية. وبعد تطبيق الاستبيان على عينة من مائة عامل بالشركة وتحليل مضمون الاستجابات وإجراءات التجارب بقصد التحقق من فهم عبارات المقياس وقدره الأسئلة على التمييز وصدق المقياس وثباته، ثم أعداد استبيان من ٨٠ سؤالاً توفرت له صفات المقياس الجيد. ثم طبق هذا المقياس على أفراد العينة الكلية بالطريقة الودية.

وقد رت درجة الروح المعنوية لكل عامل وكذا متوسطها لكل قسم من أقسام الشركة. ومن ثم أمكن تحديد الأقسام المرتفعة الروح المعنوية والأقسام المنخفضة، كما أمكن تحديد الفئات التى حصلت على درجات مرتفعة فى المقياس والفئات التى حصلت على درجات منخفضة. وقد كشف التحليل من وجود أربعة مكونات (عوامل) أساسية للروح المعنوية هى :

١- العلاقات الانسانية : ويشتمل على الأمن فى العمل والثقة فى الإدارة والتوحد مع الشركة والمكانة والتقدير وسلامه الاتصال ويسره والود والتعاون وعلاقته العامل بالمشرف.

٢- العلاقة بالمستويات الاشرافية ويتضمن المتغيرات التالية : علاقة العامل بالمشرف، قدره الاشراف على تنظيم العمل، سلامه الاتصال ويسره، مزايا العاملين، كفاءة الإدارة، الثقة فى الإدارة.

٣- كفاءة الإدارة ويشتمل على متغيرات : كفاءة الإدارة، والثقة فى الإدارة،

ومزايا العاملين، الاجر وفرص الترقى، سلامه
الاتصال ويسره.

٤- العلاقة بالشركة : ويشتمل على متغيرات : التوحد مع الشركة اعراض
الروح المعنوية والمكانة والتقدير.

وقام الباحثون بعد ذلك بدراسة العوامل المرتبطة بمستوى الروح المعنوية
وذلك بالمقارنة بين الاقسام المرتفعة فى درجاتها على مقياس الروح المعنوية
والاقسام المنخفضة فى ذلك. وكذلك النتائج على أن هذه العوامل سوف
تختلف بالنسبة للعامل عنها بالنسبة للمشرف أو رئيس القسم.

فالنسبة للعامل : كشفت النتائج عن عاملى الذكاء والموقع فى البناء
السوسيومتري داخل وخارج العمل، حيث كشفت نتائج الاختبار
السوسيومتري عن تمايز الاقسام المرتفعة الروح المعنوية بعلاقات اجتماعية ثرية
ومتعدده ومتماسكه داخل وخارج العمل، اذ تكثر العلاقات المتشابهة الموجبة
وتقل النزعة الى التفكك والشللية.

وتشابهت كذلك النتائج بالنسبة للمشرف ورئيس القسم فى عامل
الذكاء، فى حين كان لعامل ديناميات الشخصية كما يكشف عنها باختبار
اسقاطى (تفهم الموضوع) .

أما بالنسبة للنتائج الخاصة بالمقارنه بين مرتفعى الروح المعنوية ومنخفض
الروح المعنوية فى إدائهم على اختبارات الذكاء والشخصية فقد توصلت
الباحثين فى نتائجهم الى ما يلى :

١- إرتفاع ذكاء المشرفين ورؤساء الاقسام.

٢- ارتفاع ذكاء العمال نسبياً (فى بعض الاقسام دون الاخرى).

٣- تميزهم بدرجات فى بعد التماسك فى البناء السوسيو مترى.

٤- تميز المشرفين ورؤساء الاقسام ذوى المستويات المرتفعة فى الروح المعنوية بحصولهم على مستويات أعلى فى نضج الشخصية والسواء (كما كشف عنها تحليل استجابات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع).

كما يشير الباحثين إلى أن المجموعات ذات الروح المعنوية العالية هى التى يقل فيها التمارض والغياب بدون عذر والجزاءات وتقل نسب التالف فى انتاجهم. وهى مؤشرات ترتبط بالانتاجية ارتباطاً وثيقاً.

وتتلخص نتائج البحث فيما يلى :

١- ارتباط الروح المعنوية الى حد ما بالذكاء وخاصة بالنسبة للقادة الرسميين، فالبحث الحالى أوضح هذه العلاقة الى حد كبير بالنسبة لرؤساء الاقسام والمشرفين، حيث اتضح أن ذكاء المشرفين ورؤساء الاقسام مرتفعى الروح المعنوية أعلى من ذكاء قرنائهم فى الاقسام المنخفضة فى روحها المعنوية. اما بالنسبة للعمال فلم تتأكد هذه النتيجة.

٢- وجود علاقة بين الروح المعنوية وتماسك الجماعة اذا اتضح أن الجماعات المرتفعة الروح المعنوية أكثر تماسكاً من الجماعات المنخفضة الروح المعنوية.

٣- وجود علاقة بين الروح المعنوية اتضح أن المشرفين الرسمى لجماعة العمال اذا اتضح أن المشرفين ورؤساء الاقسام ذات الروح المعنوية المرتفعة

دوو شخصيات ناضجة وسويه وعلى العكس من ذلك مشرفو ورؤساء
الاقسام المنخفضة الروح المعنوية^(*).

قياس الروح المعنوية :

لا شك أن قياس الروح المعنوية من العمليات الصعبة وذلك نظراً لتعدد
العوامل المكونة لها والمؤثرة فيها، فهي ظاهرة معقدة تشتمل في طبيعتها على
عدد كبير من المتغيرات ومع ذلك فيوجد عدد من الطرق نذكر منها :

١- الملاحظة :

قد يستخدم القارئون على ادارة المؤسسات الملاحظة كوسيلة للتعرف على
الروح المعنوية للعمال، سواء كان ذلك عن طريق الملاحظة العابرة أو ملاحظة
ادائهم اليومي وسلوكهم مع زملائهم، أو عن طريق التقارير التي يكتبها لهم
المشرفون على العمال، أو عن طريق ملاحظة معدلات الانتاج أو معدلات
الغياب.

٢- التقارير الذاتية :

ويمكن استخدام التقارير الذاتية من العمال أنفسهم عن طريق اجاباتهم
على استبيانات معينة تحتوي على مجموعة من الاسئلة التي تكشف عن
الروح المعنوية لهم وذلك دون أن يسألوا عن اسمائهم كأن يرسلوها بالبريد أو

(*) السيد محمد خيرى وآخرون : قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين (عرض
وتلخيص : سيد عبد العال).

فى : قراءات علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى، أعداد : لويس كامل مكيه : المجلد الثالث،
الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩.

بوصفها فى صناديق معينة، على أن تحلل هذه الاستجابات تحليلاً علمياً.

٣- المقابلات الشخصية :

حيث يقوم بها متخصصون يعرفون من العمال اسباب ارتفاع او انخفاض روحهم المعنوية، وإن كانت مخاوف العمال سوف تزداد تجاه ما يصرحون به من آراء حول رؤسائهم أو المؤسسات التى يعملون فيها.

٤- المقاييس المقننة :

ويمكن استخدام الاستفتاءات الخاصة بإستطلاع الرأى أو مقاييس الاتجاهات نحو العمل أو نحو الجماعة أو نحو الرؤساء ، وتستخدم فى ذلك مجموعة من العبارات التى يجب عليها العامل بالقبول أو الرفض أو بالتأييد أو المعارضة.

وفيما يلى الابعاد التى وضع على أساسها مقياس الروح المعنوية فى البحث المشار اليه^(*) :

١- قدرة الاشراف على تنظيم العمل وتوفير متطلباته :

يقصد بها قدره المشرف على تنظيم القسم وإدارته وما الى ذلك من اعمال فنيه مخصصه.

٢- الأجر وفرص الترقى : ويقصد بهما :

المستوى المادى للحرفة، أى مقدار ما يتقاضاه العامل من مال فى فترة محدده، ثم احتمال نقله من مستوى إلى مستوى أعلى فى العمل.

(*) السيد محمد خيرى وزملاؤه : مرجع سابق، ص ٢٧٨.

٣- مزايا العاملين : ويقصد بها :

كل ما تقدمه الشركة للعامل من خدمات غير مجبر على أدائها.

٤- الود والتعاون بين العاملين : ويقصد به :

العلاقة الانسانية الحميمة بين العمال بعضهم ببعض.

٥- علاقة العمال بالمشرف : ويقصد به :

اسلوب تعامل العامل مع رئيسه المباشر ومدى معاملته رئيسه المباشر له في نفس الوقت، ويدخل في ذلك اتجاهات العمال نحو المشرف.

٦- الثقة في الاداره : ويقصد بها :

شعور العامل بمداله الاداره ورغبتها الصادقه في تحقيق مصلحتهم.

٧- كفاءة الاداره : ويقصد بها :

قدرة الادارة على تصريف الامور تصريفا حسنا والبت في مشكلات العمل بطريقة تتفق مع ظروف الموقف.

٨- سلامة الاتصال ويسره : ويقصد به :

قدرة نظام المؤسسة على نقل ملاحظات وأراء القاعدة العمالية الى المستويات العليا من النظام من ناحية، كما يعنى قدره نظام المؤسسة على نقل آراء وتعليمات القادة والمشرفين من المستويات العليا الى أفراد القاعدة العمالية من الناحية الأخرى.

٩- المكانة والتقدير : ويقصد بها :

شعور العامل بأنه وضع فى المركز المناسب وأنه يحظى بإهتمام الرؤساء والزملاء.

١٠- الاطمئنان فى العمل : ويقصد به :

شعور العامل بالأطمئنان والاستقرار فى العمل.

١١- التوحد مع الشركة : ويقصد به :

اهتمام العامل بمصالح الشركة وتمثل أهدافها.

١٢- اعراض الروح المعنوية : ويقصد بها :

الاعراض الخارجية التى تظهر على العامل نتيجة ضعف الروح المعنوية مثل الشعور بالتعب والاجهاد والشعور بالصداع أثناء العمل وما إلى ذلك من اعراض سيكوسوماتية.

الفصل الخامس

الضغوط النفسية في العمل

- مقدمة.
- مفهوم الضغوط النفسية.
- عناصر الضغوط.
- المعتقدات الخاطئة حول الضغوط.
- أمثلة للضغوط:
- مصادر ومسببات الضغوط في العمل.
- الآثار السلبية التي تحدثها الضغوط.
- استراتيجيات التكيف مع المواقف الضاغطة.
- العمليات المعرفية والسلوكية لتحمل الضغوط.
- الاستراتيجيات الفردية والتنظيمية في مواجهة الضغوط.
- حالة دراسية للتحليل.

الضغوط النفسية فى العمل

مقدمة:

مع تزايد سرعة المواقف الحياتية وتلاحق أحداثها فى ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقدم التكنولوجى المذهل فى عالم الاتصالات والحاسب الآلى وتعدد أساليب الحياة وعدم بساطتها، تزايدت ضغوط الحياة بكل مكوناتها العلمية والعملية حتى أصبح يطلق على هذا العصر مترادفات عصر السرعة - عصر القلق - عصر الضغوط النفسية.

وفى ضوء هذه الخصائص العصرية لتلك الحقبة التاريخية وما تفرضه من تنامى سريع ومتلاحق كل يوم، بات من الضرورات بمكان تصدى علماء النفس كل فى مجاله - (التربوى - الصناعى - التجارى -) - إلى الدراسة الفاحصة لظاهرة الضغوط النفسية الأسباب، وسبل واستراتيجيات الوقاية منها، والأعراض الناجمة عنها وغيرها من العوامل المرتبطة بهذا المتغير النفسى الهام.

مفهوم الضغوط النفسية:

يعتبر سيلى Selye عالم الغدد الصماء فى جامعة مونتريال هو أول من قدم مفهوم الضغوط إلى الحياة العملية، وذكر أن الضغوط لها دور هام فى إحداث معدل عال من الإنهاك والإنفعال الذى يصيب الجسم، فأى إصابة جسمية أو حالة انفعالية غير سارة كالقلق والإحباط والتعب لها علاقة بتلك الضغوط. (Allen, R J., 1983)

فالضغط يمثل نوع من التأثير النفسى أو المادى على الفرد فى موقف ما يجعله فى حالة عدم توازن نفسى أو انفعالى أو فسيولوجى أو معرفى أو اجتماعى أو أدائى بصورة تؤثر على سلوكه تجاه المواقف الضاغطة التى

تواجهه. وذلك بالاستجابة غير المحددة للمواقف (ايجابية أو سلبية) وفقاً لنوع المثير أو طبيعة الاستشارة (سواء كانت ذات طابع ايجابي مفرح للفرد مثل النجاح أو ذات طابع سلبي محزن للفرد مثل الرسوب أو الفشل أو مرض أحد الأقارب).

وتتعدد مفاهيم الضغوط وتختلف باختلاف مناحي اهتمامات الباحثين في المجالات المختلفة أو باختلاف النظرة إليها من حيث مصدرها (مسبباتها) أو نتائجها وآثارها، أو من حيث الخلفية النظرية التي ينطلق منها الباحث.

ففي المجال الطبي تجدد مفهوم ضغط الدم وفي المجال النفسي تجدد مفهوم الضغط النفسي وفي مجال العمل تجدد مفهوم ضغوط العمل (أو الضغوط المهنية) وفي مجال الإدارة تجدد مفهوم الضغوط الإدارية وعليه فليس هناك تعريف واحد يتفق عليه الباحثون في كافة المجالات وأنها تعكس جميعاً حالة الفرد الناتجة عن عدم التوازن بين مطالب الموقف الضاغط وقدرته على الاستجابة تجاه هذا الموقف وما يصاحب ذلك من مظاهر سلبية.

عناصر الضغوط:

يرى سيزلاجي ووالاس Szilagyi & Wallace (١٩٨٧ ص ١٩٥) أن خبرة الضغوط النفسية لدى الفرد في مجال العمل تنشأ عنها حالة عدم اتزان نفسي أو فسيولوجي أو اجتماعي وتحدد هذه الحالة من خلال ثلاث عناصر للضغوط النفسية في مجال العمل وهي:

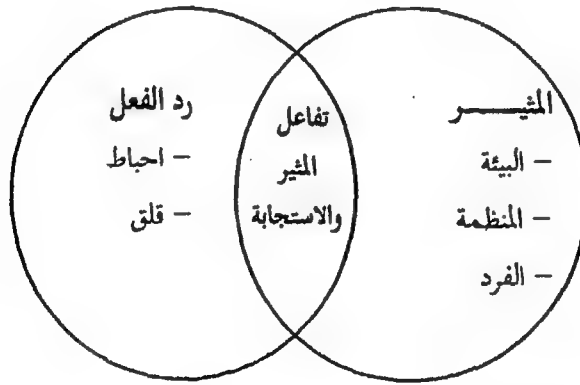
الأول: عنصر المثير: ويمثل القوى المسببة للضغط والتي تفضي إلى الشعور بالضغط النفسي وقد تأتي من البيئة أو منظمة العمل أو الفرد ذاته. مثال لذلك تعطل المعدة أو الآلة الرئيسية في وقت حرج يمثل عاملاً مثيراً أو موقفاً ضاغطاً لمراقب الإنتاج.

الثاني: عنصر الاستجابة: ويتضمن عامل الاستجابة ردود فعل نفسية، أو

جسمية، أو سلوكية تجاه الموقف الضاغط وهناك على الأقل استجابتان للضغط تلاحظان كثيراً هي:

- الاحباط الذى يحدث لوجود عائق بين السلوك والهدف الموجه له.
 - القلق (الحصر النفسى) وهو يمثل الإحساس بعدم الاستعداد للاستجابة بصورة ملائمة فى بعض المواقف مثل حالة الطالب الذى يشك أنه ذاكر بقدر كافٍ للامتحان.
- الثالث: عنصر التفاعل: من العوامل المثيرة للضغط والاستجابة له وهذا التفاعل مركب من تفاعل عوامل البيئة والعوامل التنظيمية بالمؤسسة والمشاعر الشخصية وما يترتب عليها من استجابات وانفعالات.

عناصر الضغط



المعتقدات الخاطئة حول الضغوط:

يشير لطفى عبد الباسط (١٩٩٤) إلى أن هناك عدد من المعتقدات الخاطئة لدى البعض حول مفهوم الضغوط وعمليات تحملها منها:

- ١- أن الضغوط ضارة فى جميع أحوالها، بل يمكن القول أن هناك ما يمكن تسميته بالضغوط الايجابية تساهم فى تحسين الأداء، وتفيد فى

الاستعداد للتحمل وتوجه الانتباه نحو الحاجة إلى إعادة تقدير ومواجهة الموقف بما لا يتعارض مع الآخرين، بل أن ضغوط هذا النوع يمكن أن تضيف متعة للحياة.

٢- أن الهدف من إدارة ومواجهة الضغط يجب أن تتركز حول اقصائه. وبالطبع فهو اعتقاد خاطئ. فلقد أشار هانز سيللي Sely. H (١٩٨٠) إلى أن الموت هو التحرر التام من الضغط فكون المرء بدون ضغوط، فإن هذا يعنى الموت.

٣- ضرورة مضاعفة الفرد لمجهوداته لمواجهة وتحمل الموقف المضغوط. ويمكن القول أن لكل فرد قيود على التوافق في ضوء إمكاناته ومخزون عمليات التحمل لديه، فإن تجاوز الضغط الحد الأعلى لهذه الامكانيات عندها تنتهي مرحلة المقاومة، ويدخل الفرد مرحلة الاستنزاف الانفعالي. ومن جهة أخرى فإن زيادة الجهد (الفعل) في مواجهة الضغط قد لا يكون الأسلوب الصحيح في جميع الأحوال فقد يقتضى الموقف الترتيب وإعادة التقدير والتركيز على الجوانب الايجابية للموقف. (لطفى عبد الباسط، ١٩٩٤، ص ص ٤ - ٥).

* نوعية الضغوط وفقاً لمدى الحاجة إليها:

١- ضغط حميد: وهو ضغط لازم تستلزمه خصائص النشاط وتتطلبه طبيعة العمل وذلك لقهر أى تكاسل أو تخاذل في الأداء بحيث لا يزيد عن ما هو مطلوب من إثارة الدافعية وبث الحيوية والنشاط داخل الفرد وينمى لدى الفرد القدرة على العمل الذاتى ولا يقل عن ما هو مطلوب فيصبح عديم التأثير وقليل الجدوى.

٢- ضغط ضار: يعتبر الضغط ضار إذا ما زاد عن قوة احتمال الفرد التى تدفعه إلى العمل والابتكار ويؤدى به إلى عدم التوافق النفسى

والانفعالي والاكتئاب والقلق والاحساس بالإحباط والعدوان وتحقير الذات والاعتمادية على الآخرين.

أمثلة للضغوط:

- ١ - عندما يطلب الأستاذ من طلابه الاستعداد لامتحان في وقت ضيق.
- ٢ - عندما يكتشف العامل أن أدائه أو إنتاجيته ضعيفة مقارنة بزملائه الذين يمارسون نفس العمل.
- ٣ - تعدد مطالب ومهام الوظيفة في الوقت الذي لا يستطيع الموظف أو المدير القيام بها على الوجه المطلوب.
- ٤ - عندما يخفق الطالب في الحصول على مستوى نجاح يرغبه.
- ٥ - عندما يتعرض المدير لضغوط العلاقات الإنسانية في تقييم أداء مرؤوسيه.
- ٦ - المشاحنات والتوترات الناجمة عن سوء الفهم أو سوء التقدير من جانب الفرد أو المدير.
- ٧ - حينما يفتقد الفرد إلى مهارة إدارة الوقت في مواقف يعتمد نجاحه فيها على عنصر الزمن مثل الامتحان أو الإنجاز الأكاديمي أو الإنجاز المهني.
- ٨ - حينما يفتقد الفرد إلى مهارة إدارة الأزمات في مواقف الأزمات.
- ٩ - حينما يفتقد الفرد إلى التوقعات السليمة والواقعية في التفكير.

مصادر ومسببات الضغوط في العمل:

هناك العديد من المصادر التي تسبب ضغوط العمل ومنها:

- ١ - متطلبات العمل وتشتمل: تطور ونمو المهنة ومستويات العمل المهني المختلفة (سلم الترقى) وزيادة كمية العمل بصورة تشكل عبء لدى الفرد.

٢- صراع الدور الذى يلعبه الفرد. فهو مرسل خارجى ومرسل داخلى ومستقبل داخلى ومستقبل خارجى سواء من بيئة العمل أو البيئة الإشرافية أو الاجتماعية وهذا كله يتطلب تنسيق وإحداث عمليات اتصال جيدة، كذلك تداخل الدور الشخصى مع الدور الذى يتطلبه العمل بصورة متعارضة.

٣- المسؤولية عن الآخرين: فاحساس المدير أنه مسئول عن آخرين يمثل ضغط فى حد ذاته.

٤- العلاقات الشخصية السلبية وانعكاستها على لعب الدور القيادى.

٥- غموض الدور الذى يناط بالفرد أن يلعبه يمثل عليه ضغط، نظراً لافتقاره إلى عنصر الخبرة أو الفهم أو السعة العقلية أو نقص فى المعلومات وخلافه.

٦- فقدان المشاركة فى اتخاذ القرارات أو الافتقار إلى التأييد والدعم الاجتماعى فى اتخاذ القرارات أو حول القرارات المتخذة.

٧- وجود مشكلات فنية أو تكنولوجية ونقص المهارات الوظيفية التدريبية للتعامل معها.

٨- الكثافة الاجتماعية فى مجال العمل بصورة تفوق الحيز النفسى أو الاجتماعى الذى يحتمله الفرد.

٩- المؤثرات المادية فى بيئة العمل مثل الضوضاء والموجات الصوتية العالية والحرارة والروائح الكريهة والإنارة الخافتة أو المتوهجة والتصميم المعمارى والهندسى لبيئة العمل، والافتقار إلى النواحي الجمالية فى تصميم وإعداد غرف ومكاتب الأعمال.

١٠- العائد المادى: حيث أن العائد المادى إذا لم يكن مجزياً أصبح يمثل ضغط نفسى لدى الفرد القائم بالعمل.

١١- العبء الكيفى للعمل: وينشأ حينما يكون هناك تباين فى إدراك العاملين بين متطلبات العمل وما يطلب منهم فعلاً. وعدم وجود متطلبات ابتكارية تساعد على حل المشكلات.

١٢- ضغوط الجماعة: وتمثل العلاقة الضعيفة بزملاء العمل والمرؤسين والمدير.

١٣- ضغوط تنظيمية: وتشمل الافتقار إلى سياسات واضحة فى اتخاذ القرارات ونظم المشاركة والتخطيط وعدم مرونة الهياكل الوظيفية ونظام الثواب والعقاب.

الآثار السلبية التى تحدثها الضغوط:

١- آثار نفسية واجتماعية: وتشمل التدخين والأدمان والانحراف السلوكى وفقدان الإلتزام بالقوانين وغياب الوازع الأخلاقى. واضطرابات فى النوم والقلق والتوتر والاكتئاب وكثرة المشاجرات العائلية الغضب، سرعة الاستشارة، التشاؤم.

٢- آثار صحية:

حيث أن تعرض الفرد إلى استنفار انفعالى يزيد عن قدرته على التحمل قد يصاب بأمراض صحية خطيرة مثل الصراخ المستمر والذبحة الصدرية وعدم انتظام معدلات ضربات القلب وأمراض الكبد والرئة وأمراض الجهاز العصبى المختلفة. وارتفاع ضغط الدم، وزيادة نسبة الكوليسترول.

٣- الآثار التنظيمية للضغوط:

أ- الآثار المباشرة مثل الغياب عن العمل أو التأخر فى الحضور إليه وكثرة الشكاوى والتظلمات وزيادة معدل دوران العمل (ترك العمل) ونقصان كمية الإنتاج أو انخفاض جودة المنتج وكثرة الحوادث وتوقف الآلات.

ب- الآثار غير المباشرة مثل فقدان الروح المعنوية والحماس للعمل وعدم الرضا عن المهنة، وقلة عمليات الاتصال المباشر.

٤- الاحتراق النفسي:

وهو يمثل حالة من الاستنزاف الانفعالي نتيجة الاستثارة الزائدة عن حد الاحتمال والناجمة عن عدم وجود أساليب تكيفيه لدى الفرد لمواجهة الضغوط التي يتعرض لها مع زيادة شدتها ووقعها النفسي الأليم عليه، كما يشير إلى التغيرات السلبية في علاقات الفرد واتجاهاته نحو الآخرين بسبب المتطلبات الانفعالية الزائدة عن حد الاحتمال.

استراتيجيات التكيف مع المواقف الضاغطة:

قياساً على حاجات الأتزان الفسيولوجي لدى الأفراد فإن هناك حاجة للأتزان النفسي والاجتماعي والعقلي حينما يقابل الفرد موقفاً ضاغطاً أو حدثاً يؤدي إلى حالة عدم اتزان في السلوك والتفكير، ومن ثم يتولد لديه مجموعة من استراتيجيات التصدي أو التكيف مع المواقف الضاغطة حتى يعود إلى حالة الإتزان النفسي أو الاجتماعي أو العقلي وتصنف هذه الاستراتيجيات في بعدين: (في رجب على شعبان، ١٩٩٥، ١١٢)

أولاً: استراتيجيات التكيف الإقدامية:

وتتميز الأفراد ذوي الاستراتيجيات الإقدامية تصديهم للموقف الضغط من خلال أربعة أساليب هي:

١- استراتيجية التحليل المنطقي:

وفيها يتبع الفرد أسلوب التحليل المنطقي للموقف الضاغط بغية فهمه والتهيؤ الذهني له ولترتيباته.

٢- استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي للموقف:

حيث يحاول الفرد معرفياً استجلاء غموض الموقف الضاغط وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة استمرار تقبل الواقع كما هو.

٣- استراتيجية البحث عن المعلومات والمساعدة:

حيث يحاول الفرد البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط وطلب المساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطها بالموقف الضاغط .

٤- استراتيجية حل المشكلة:

من خلال التصدى المباشر للأزمة ولتداعياتها.

ثانياً: استراتيجيات التكيف الإحجامية:

يتميز الأفراد ذوى الاستراتيجيات الإحجامية تكيفهم مع الموقف الضاغط من خلال أربعة أساليب هي:

١- استراتيجية الإحجام المعرفى:

ويلجأ إليها الفرد لتجنب التفكير الواقعى والممكن مع الموقف الضاغط أو فيه.

٢- استراتيجية التقبل الاستسلامى:

ويلجأ إليها الفرد لترويض نفسه على تقبل الأزمة أو الموقف الضاغط.

٣- استراتيجية البحث عن الإثابات أو المكافآت البديلة:

وذلك عن طريق الاشتراك فى أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيداً عن مواجهة الأزمة أو الموقف الضاغط.

٤ - استراتيجية التنفيس والتفريغ الانفعالي:

وذلك بالتعبير اللفظي عن المشاعر السلبية غير السارة، وفعلياً عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر.

العمليات المعرفية والسلوكية لتحمل الضغوط:

ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط على أنها مجموعة النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية أو المعرفية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تطويع الموقف الضاغط وحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها. وقد صنفت هذه العمليات إلى خمس فئات هي بإيجاز: (أنظر: لطفى عبد الباسط إبراهيم، ١٩٩٤، ص ٦ - ٩)

(أ) العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة:

(١) الفعل النشط: (المبادأة) بأفعال نشطة لمواجهة المشكلة.

(٢) التريث: محاولة الفرد عدم التسرع وإجبار ذاته على الانتظار إلى الوقت المناسب والاستفادة من خبراته السابقة لتحقيق فهم أفضل لمواجهة الموقف الضاغط.

(ب) العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال:

(١) السلبية: ويمثل نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط وممارسة أنشطة أخرى بغرض التخفيف من التوتر الناجم عن الموقف الضاغط.

(٢) عزل الذات: وتتمثل في محاولة الفرد إخفاء ما يشعر به والابتعاد عما يذكره بالموقف الضاغط.

(٣) التنفيس الانفعالي: ويتمثل في قيام الفرد بأفعال وأنشطة أخرى قد لا يجيدها أصلاً لتفريغ مشاعر.

(ج) العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة:

(١) إعادة التفسير الايجابي للموقف الضاغط.

(٢) خداع الذات وإنكار الفرد للواقع الذى يفرضه الموقف الضاغط وتجاهل خطورة الموقف ورفض الاعتراف بما حدث.

(د) العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية:

(١) القبول بالواقع ومعايشته والاعتراف به.

(٢) الإنسحاب المعرفى: حيث يستغرق الفرد فى أحلام اليقظة ويفكر فى أشياء بعيدة عن الموقف الضاغط.

(٣) التفكير الايجابي فى الموقف الضاغط وتمنى تحسن الموقف وزوال المشكلة.

(هـ) العمليات السلوكية المعرفية وتشمل:

(١) البحث عن المعلومات والتأييد الاجتماعى بغرض النصيحة والمساعدة وفهم الأفضل لطبيعة وعناصر الموقف الضاغط.

(٢) التحول إلى الدين حيث يكثّر الفرد من الدعاء وممارسة العبادات كمصدرًا للدعم الروحى والانفعالى لتجاوز الموقف الضاغط.

الاحتراق النفسى

Burnout

من خلال الدراسات النفسية العديدة والمتعمقة فى مجال دراسة المظاهر السلبية للضغوط النفسية للعاملين فى القطاعات الخدمية فى المجتمع جاءت أهمية دراسة ظاهرة الاحتراق النفسى كواحدة من المظاهر السلبية للاستجابة للضغوط النفسية. فهناك استراتيجيات للتكيف مع الضغوط (الأقدامية منها والإحجامية - سلوكية أم معرفية) إذا لم يكن لدى الفرد الرصيد السلوكى أو المعرفى الكافى من هذه الاستراتيجيات للتكيف مع الموقف الضاغظ يصبح عرضة لما يسمى بالاحتراق النفسى نظراً لوصوله إلى مستوى الاستنفاد الإنفعالى نتيجة غياب استراتيجية تكيف أو استراتيجيات تكيف لديه تعينه على امتصاص حالة التوتر الانفعالى وتعيد لديه حالة الإتزان المعرفى أو الاجتماعى أو الفسيولوجى أو الانفعالى التى كان عليها قبل ممارسة الضغوط عليه من عوامل البيئة الخارجية أو الداخلية التى يمثلها الشخص ذاته وفقاً لطبيعة ونوع الضغط (معرفى - انفعالى - اجتماعى - مهنى ...).

ومعنى ذلك أنه ليس بالضرورة أن يتبع الضغوط النفسية وحالات التوتر عملية الاحتراق النفسى طالما أن لدى الفرد ذخيرة وافية من استراتيجيات التكيف مع المواقف الضاغطة تحول دون تدنى مستوى معنوياته وتجعله يتغلب على عوامل الإجهاد النفسى وتبلى المشاعر والشعور بالنقص فى الإنجاز المهنى أو الأكاديمى ومن ثم يتجاوز الفرد الظروف الضاغطة نتيجة لامتلاكه مهارات التكيف لمستوى الأحداث الضاغطة فلا يقع فريسة للاحتراق النفسى.

مفهوم الاحتراق النفسى:

الاحتراق النفسى كمفهوم يمثل الحالة التى يكون عليها الفرد حينما

يقع تحت ضغط داخلى لدوافع العطاء والإلتزام وتقف الظروف الخارجية (الخارجة عن إرادته ومركز التحكم لديه) - حائل دون هذا العطاء أو تحقيقه بالمستوى المرغوب مما يعوقه عن تحقيق ذاته والوصول بأداءتهم إلى أعلى مستوى مرغوب من النجاح. والحالة النفسية التى تصف الفرد فى هذا الموقف من الصراع بين الرغبة فى العطاء والإلتزام الداخلى ومعوقات الأداء الخارجية يطلق عليها مصطلح الأحتراق النفسى.

وعليه يمكن الخروج بمفهوم الأحتراق النفسى على أنه حالة استنفاد انفعالى لطاقات الفرد الجسمية والعقلية والوجدانية والمهارية نتيجة لعوامل التوتر والتدهور الناجمة عن ضغوط نفسية أو مهنية أو اجتماعية أو معرفية ..
مظاهر الأحتراق النفسى:

الأحتراق النفسى يمثل استجابة للتوتر النفسى الناتج عن ضغوط العمل التى تتصل بالفرد مباشرة ومن أهم مظاهره ما يلى:

(١) الإجهاد الانفعالى:

ويمثل استنفاد المصادر العاطفية لدى العامل إلى المستوى الذى يعجز به عن العطاء.

(٢) تبلد المشاعر تجاه العمل:

وتمثل حالة العامل الذى ينشأ لديه شعور سلبى واتجاهات ساخرة نحو العمل، وهى مرتبطة نوعاً ما بالإجهاد الإنفعالى.

(٣) شعور النقص بالإنتاج:

ويمثل ميل العامل إلى تقويم ذاته بطريقة سلبية فيما يتعلق بعمله.

(٤) عدم الرضا الوظيفى.

(٥) انخفاض المستوى المدرك:

ويمثل انخفاض المستوى المدرك من قبل العامل للمساندة الإدارية له.

أساليب التوافق مع المواقف الضاغطة:

- إعادة بناء الموقف والتدريب على مواجهته:
- التمارين الرياضية للتخلص من التوتر.
- الراحة والاسترخاء.
- التأمل.
- الوعي الذاتى.
- التنفيس الانفعالى من خلال الأصدقاء.
- ممارسة الهويات والاهتمامات الخارجية.
- تبني استراتيجية معرفية أو سلوكية للتكيف مع الموقف الضاغط.

الاستراتيجيات الفردية والتنظيمية في مواجهة الضغوط

(Szilagy, A. D & Wallace, M. J. 1987)

أ- الاستراتيجيات الفردية:

١ - الكشف الطبى:

يمثل الكشف الطبى الذى يجريه الطبيب مطلباً أساسياً - تقريباً - لآى برنامج لإدارة أو تخفيف وطأة الضغط إذ أن معرفة الحالة البدنية، وعادات التدخين وتناول الكحول والسجل الطبى لمرضى القلب والشرابين، والوراثة، تساعد فى معرفة الأسباب والآثار المحتملة للضغط.

٢ - التمارين الرياضية:

وقد تشمل النشاطات الفردية الأخرى التمارين الرياضية للتخلص من الضغط والتوتر. ومن الواضح أن انتشار أندية أو مراكز الصحة والتمرينات الرياضية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوعى بضرورة تخفيف تأثير الضغط.

٣ - الراحة والاسترخاء:

ومن الممكن أن تكون طرق الاسترخاء البسيطة حتى لو كانت فى شكل متابعة أنماط التنفس لدى الفرد - فعالة فى تخفيف وطأة الضغط.

٤ - تنمية الاهتمامات الخارجية:

كما يمكن توجيه الضغط والتحكم فى تأثيره جزئياً بتنمية اهتمامات خارج محيط العمل مثل ممارسة الهوايات والنشاطات الخيرية.

٥ - التأمل:

وهناك أساليب أخرى للسيطرة على الضغط بدأت تكتسب شعبية، من ضمنها التأمل: حيث يجلس الشخص مغمضاً عينيه ومصدرراً صوتاً معيناً (مثل التعويذة أو الدعاء) لبضع دقائق لعدة مرات كل يوم ٢٤، وقد قيل:

إن هذه الطريقة تتيح للذهن إمكانية تجاوز التجارب الضاغطة يومياً، والوصول إلى حالة ذهنية أهدأ. ومع الانتقادات الموجهة لهذا الأسلوب، فإن المؤيدين له يدعون أن اتباعه قد يؤدي إلى انخفاض معدلات الإصابة بأمراض القلب، وضغط الدم، واستهلاك الأوكسجين.

٦- التغذية المرتدة الحيوية:

وثمة أسلوب آخر نال الاستحسان وتعرض للنقد في نفس الوقت وهو ما يسمى بالتغذية المرتدة الحيوية (Biofeedback) وهو طريقة لعرض أجهزة الجسم بصورة تدركها الحواس لمعالجتها عن طريق توجيهها بالعقل الواعي - حيث يستطيع الشخص - باستخدام الحاسب الآلي المتطور وأساليب التسجيل المنظورة - إجراء تعديلات ملحوظة في معدل ضربات قلبه، وضغط الدم، والموجات الدماغية. ويدعى المؤيدون لهذا الأسلوب أنه من الممكن أيضاً تعليم الأفراد التحكم في بعض وظائف هذه الأعضاء.

٧- الوعي الذاتي:

وأخيراً، يتمثل أحد الأساليب البسيطة للتحكم في الضغط - في الوعي الذاتي، حيث يتوقف الإنسان ليتفحص ويراجع نفسه وحياته وعمله.

٨- البحث عن فرص عمل بديلة:

أما الحالات المزمنة، فمن الممكن التعامل مع الضغط بترك العمل في المنظمة والبحث عن فرص عمل بديلة حيث تتمثل الطريقة الوحيدة للتخلص من الضغط، في كثير من الأحيان، في تغيير الموقف برمته.

ب- الاستراتيجيات التنظيمية:

تتضمن المداخل التنظيمية للتعامل مع الضغط نشاطات تنظيمية عديدة. فمن الممكن - مثلاً - تحديد مسببات الضغط عن طريق برامج مطورة

للاختيار والتعيين، حيث تركز البرامج الحالية على التوافق بين الفرد والوظيفة على أساس المستوى التعليمي والخبرة والمهارات والتدريب. وقد بدأت بعض المنظمات في إجراء مقابلات مكثفة مع الموظفين الجدد لاكتشاف المشكلات التي قد تحدث في العمل.

وتتجه ثانياً الاستراتيجيات نحو التدريب المتطور. فإلى جانب تدريب الموظف على المطلوب أداؤه وكيفية أدائه، تعمل بعض البرامج التدريبية على توعية الموظف بما يمكن أن يصادفه من مشكلات في العمل:

وهناك برامج تنظيمية عديدة للسيطرة على الضغط، ركزت على إعادة تصميم الوظائف، حيث يمكن - طبقاً للظروف المحيطة - إثراء الوظائف أو «تخفيض أعبائها» أو التناوب في أدائها من قبل العاملين أو إعادة تصميمها بشكل كامل مع التركيز مثلاً على النشاط الجماعي والمشاركة.

أخيراً استحدثت بعض المنظمات برامج متكاملة لمساعدة العاملين توفر الخدمات الطبية والعلاجية والنصح والاستشارة والإجراءات الوقائية، وعادة ما تكون مزودة باختصاصين مثل الأطباء والاختصاصيين النفسيين.

حالة دراسية للتحليل

مأخوذة من:

Trish Hall: "Demanding Pepse Co. in Attempting to Make Work for Managers", The Wall Street Journal, Oct. 23, 1984, p. 33.

الدافعية والوظائف وضغط العمل بشركة بيبسى كولا:

هل يمكن أن تصبح شركة بيبسى كولا المتحدة مكاناً أفضل للعمل دون أن تفقد ميزة التفوق التي جعلتها تحقق أرباحاً طائلة، كشركة تعمل في مجال الأغذية والمشروبات يبلغ رأسمالها ثمانية بلايين دولار؟ إن إدارة الشركة تعتقد ذلك. بالرغم من أن شركة بيبسى كولا تقدر السرعة في الانجاز والعناية الفائقة بمعايير الجودة التي جعلتها في موقع تنافسي كبير - إلا أنها قلقة بشأن الإرهاق وسط العاملين. ويقول اندرال بيرسون (Andral Pearson) رئيس الشركة: «على الأرجح أننا نستقطب أفراداً يسببون القرحة أكثر مما يصابون بها هم».

بناء على ذلك، قررت الشركة أن إيداء شيء من الاستحسان وتوفير الدعم أو المساندة سيكون ملائماً، ولكن لا بد أن يكون ذلك في حدود معقولة حتى لا يكون ذلك على حساب معايير الجودة. ويوضح السيد بيرسون ذلك بقوله: لقد آن الأوان للتركيز على مثل هذه «المسائل الرقيقة» لأن الشركة قد نهضت مؤخراً من كبوتها المالية. فالسوق المالية (وول ستريت) أصبحت تراقب أسهمها بانتباه شديد وبدأت مكاسبها المالية تتقدم إلى مستويات قياسية.

على أن الدافع الرئيسي قد ظهر في ربيع عام ١٩٨٤، حينما أبرز استقصاء أجرياً على ٤٧٠ مسئولاً كبيراً في الشركة - شواهد مزعجة عن الاغتراب. فكثير من المديرين يشكون من الاحساس بأنهم يعاملون كبشر،

وأنتهم لا يلمون بما يجرى فى الشركة ككل، ولا يتم إطلاعهم على مستويات أدائهم الوظيفى. ونتيجة لذلك أبلغ بيرسون كبار مديريه، فى اجتماع كبير بجزر البهاما، بضرورة توفير معلومات مرتدة للمرؤوسين وإظهار «اهتمام حقيقى» بهم.

على الرغم من أن الشركة لاتدعى أنها اتخذت خطوات كبيرة فى هذا الشأن منذ ذلك الوقت، إلا أنها بدأت فى تجريب وضع تنظيمى وصف بأنه يشجع الاتجاه الفردى على الجهود والتوجهات الجماعية.

ونظراً لعدم الدقة فى وصف الوظائف بالشركة، فهناك تنافس داخلى حاد حيث يحصل الأفراد على قدر كبير من المسئولية بسرعة مما يفرض عليهم الوفاء بأهداف سنوية تتطلب قدراً كبيراً من العناية والدقة. وبذلك يحصل من يفلح فى تحقيق تلك الأهداف على ترقية سريعة إذ أن متوسط الفترة التى يقضيها الأفراد فى الوظائف العليا، التى يبلغ عددها ٤٧٠ وظيفة، ١٨ شهراً فقط. وتقضى سياسة الشركة بأن يترك ٤٪ من كبار مديريها طوعاً للعمل بالشركة فى كل عام، فيما يتم فصل ٤٪ أو ٥٪ منهم إضافة إلى العدد الذى يترك العمل اختيارياً. فقد ترك عشرة من كبار المديرين الذين يبلغ عددهم ٢٦ والمسجلين بالتقرير السنوى لعام ١٩٨٢ بصدر تقرير عام ١٩٨٣. وقد علق ميشيل لومباردو (Michael Lombar-do)، أحد المستشارين بمركز إعداد القيادات الخلاقة بكارولينا الشمالية والذى كان يقوم بدراسة إدارة الشركة بطلب منها، بقوله: «من الواضح أن هذا النوع من أنواع الحركة العنيفة وعدم الاستمرارية يزعزع استقرار الوضع».

ويغذى دوران العمل أيضاً شكوى مديرى شركة بيبسى كولا، من أن التركيز الأساسى ينصب على النتائج قصيرة المدى. (فيما تصر الإدارة العليا

أن الوضع خلاف ذلك). ويقول بيتر طومسون (Peter Thompson)، أحد موظفي التسويق السابقين في الشركة والذي يعمل حالياً مديراً للعمليات في مؤسسة بادينغتون، «هناك لعبة ذكية تجرى في شركة بيبسى - فأسلوب الإدارة يتجه إلى تحقيق أعمال كبيرة في وقت قصير، على أنه من الصعوبة بمكان إنجاز أعمال طويلة المدى بهذه الطريقة». ومع ذلك، فهو يعتقد أن هناك تحولات تجرى في الشركة حيث يقول: «لقد أدركت الشركة الآن أن الناس في حاجة إلى البقاء لفترة أطول في الوظائف التي يعملون بها. وأعتقد أنهم أقروا بضرورة تنمية العاملين في الشركة وتطوير أعمالهم ونشاطاتهم بمعدل أبطأ مما كان».

مازالت بيبسيكو، من ناحية ثانية، بعيدة عن تحقيق هدفها بأن تصبح شركة «للمسار المهني» بحيث يبدأ الموظفون حياتهم العملية بها ويستمرّون فيها حتى التقاعد. فالوعد بالترقي سريعاً فيها يجذب أفراداً طموحين ويتمتعون بروح المبادرة والنشاط من الشركات الأخرى، وكليات إدارة الأعمال المرموقة إلا أن قليلاً منهم يقون لفترة طويلة.

ويقول كريس أرمسترونق (C. Armstrong)، أحد المديرين السابقين لشركة بيبسى ويشغل وظيفة نائب الرئيس للتخطيط الاستراتيجي بشركة هيرتس إحدى الشركات الفرعية لمؤسسة آر سي إيه (RCA)، «يقولون: إن هناك فرصاً وظيفية ممتازة وعديدة بشركة بيبسى إلا أن فرص التقدم الوظيفي محدودة جداً فيها».

من خلال نظام شركة بيبسى الذي يحث الناس على العمل في الوظائف وتركها «تستطيع أن تعد عاملين متميزين، ولكنك تكره بعضاً منهم على ترك الشركة دونما حاجة لذلك» هكذا يقول مايكل جوردن (M. Jordan)، مدير فرع فريتولي التابع للشركة. ويضيف «سيكون هناك دائماً

أناس يتركون العمل بالشركة سعياً إلى وظائف أفضل إلا أننا نميل إلى الاحتفاظ بمن لا يترك الشركة ليصبح رئيساً لشركة أخرى.

تحاول شركة بيبسيكو، إلى هذا الحد، إقناع عامليها الذين يحققون إنجازات جذرية بأنها تهتم وتعنى بهم إلى جانب عناصرها البارزة التي تدفع العمل بالشركة إلى الأمام. وسنحاول أن نعلم مثل هؤلاء العاملين بمسارات مستقبلهم الوظيفي الذي يتيح لهم التقدم والترقي، وقصر التغييرات الوظيفية على الوظائف التي تستدعي الحاجة إلى ذلك، تتجه الشركة إلى التركيز على قيمة التعلم والتدريب، وهي النشاطات الإدارية التي لا تكافأ في الوقت الحاضر. أما في المستقبل، فستتم الترقيات وتحديد الأجور، جزئياً، على أساس مدى نجاح أي مدير في تنمية وتطوير المرؤوسين.

تأمل بيبسيكو، حسب رأي روجر كينج مدير شؤون العاملين بالشركة، أن تحقق كل ذلك دون إلحاق المديرين بدورات تدريبية في مختبرات الحساسية، حيث يقول: «هناك كم هائل من الحلقات التدريبية التي (تغمس) الناس فيها ليعودوا خلواً من كل شائبة وهذا ما اسميه (بنظرية حوض الاستحمام للتدريب)، على أن المتدربين يعودون إلى حالتهم الأولى قبل التدريب، بعد مرور ساعتين فقط. ولذلك لم ينجح هذا الأسلوب التدريبي لعدم إمكانية نقل ما اكتسبته من معارف في مجال التدريب إلى محيط العمل».

بدلاً من هذا التدريب يفضل كينج إجراء تعديلات في مجال العمل، وإن كانت هذه التغييرات طفيفة، إلا أنها قد تؤدي إلى تعديل الاتجاهات والسلوك في محيط العمل. ففيما مضى كانت توزع شيكات المكافآت، مثلاً، مع المصافحة و يضع كلمات تشجيعية، أما الآن، فيقوم المشرف بمراجعة الأداء ويحاول توضيح العوامل التي تحدد مقدار المكافأة.

ستتجه الشركة، عند النظر في علاوة الجدارة السنوية، إلى الدقة في تحديد أنماط السلوك التي يكافأ عليها العاملون حيث تم إعادة صياغة نماذج تلك العلاوات لهذا الغرض. وبدلاً من الخوض في العموميات، تناول النماذج ما يعمل به المديرون يومياً ومدى فعاليتهم في التخطيط للمدى الطويل، وما يتخذونه من تدابير لتطوير الرؤوسنين، ومدى تقدم تطورهم الذاتي.

يقول السيد لومباردو، المستشار: «إن المعلومات المرتدة في بيبسيكو شحيحة؛ لأن الأفراد لا يبقون في وظائفهم لفترة كافية تتيح فرصة إقامة العلاقات التي تشجع على ذلك، وأن الأفراد الذين تستقطبهم الشركة لا يهتمون كثيراً بمثل هذه المسائل». ويقول في هذا الخصوص «إن الأفراد الذين يتميزون بسرعة الحركة في أداء العمل وبالنجاح يجدون المتعة فيما يؤدونه من عمل، ولذلك فإنهم لا يخصصون جزءاً من وقتهم لإعطاء وتلقي معلومات مرتدة». فالتغييرات التي تمت لارتقي إلى أكثر من الضبط والتعديل. وإذا ما كانت هناك بعض الهفوات فهي لا تبدو واسعة الانتشار». ويقول أحد المديرين أيضاً: «من الصعوبة بمكان القول بضرورة أن يكون الناس أكثر تمسكاً بقواعد السلوك والالتزام، ولكن طالما أن ذلك لا يعنى مزيداً من الأعمال الكتابية الروتينية فلا اعتقد أن ذلك يشكل أى مشكلة».

وبالرغم من الشكوى حول شعور العاملين بعدم التقدير لجهودهم فإن قليلاً منهم يرحبون بالتحول المفاجئ للنظام البيروقراطي أو الاتجاه الأبوى للإدارة. وفي الواقع، فإن أغلب العناصر الطموحة في بيبسيكو قد نجحت في هذا الجو المشحون حيث يقول استانلي بيتر فروند (S. P. Freund)، أحد المستشارين بالشركة التي قامت بدراسة إيه تى آند تى (A T and T) واى بى ام (IBM) وزيروكس (xerox)،: «إنها أكثر الشركات التي عملنا بها توجهاً

نحو الإنتاج ومع ذلك، فهناك قدر كبير من الضغط». ويضيف، «لم أر أعداداً كبيرة من الناس تتعامل مع الضغط بارتياح مثلما هو الحال في بيسيكو».

أسئلة إرشادية:

- ١- ما هي مصادر الضغوط في شركة بيسيكو؟
- ٢- على افتراض أن أداء الشركة في مستوى معقول، هل تنصح بالعمل على تخفيض الضغط وفق ما ذكر أم بتوضيح ما يتوقع بالنسبة للعاملين؟
- ٣- هل الضغط ظاهرة صحية أم سيئة بالنسبة لشركة بيسيكو؟
- ٤- هل تقبل العمل في هذه الشركة؟

المراجع

السيد إبراهيم السمدوني (١٩٨٩):

تقدير المعلم للضغوط المهنية وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي والخارجي وبعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس - الاسماعيلية، المؤتمر الثاني المعلم (١٩٨٩)، ص ٣٣٧ - ٣٦٦.

حمدى على الفرماوى (١٩٩٠):

مستوى ضغط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، القاهرة - جامعة عين شمس، مركز دراسات الطفولة المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى.

على حسين بدارى (١٩٩٠):

الضغوط الدراسية وتحليل المسار فى علاقتها ببعض المتغيرات المتوترة فى التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس - جامعة المنيا - المجلد الثالث - العدد الرابع.

على عسكر وآخرون (١٩٨٦):

مدى تعرض معلموا المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسى، مجلة التربية - كلية التربية - جامعة الكويت، المجلد الثالث - العدد العاشر.

مشيرة اليوسفى (١٩٩٠):

ضغوط الحياة الموجبة والسالبة وضغوط عمل المعلم كمتنبئ للتوافق، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الرابع - المجلد الثالث.

لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤):

استجابات تلاميذ الصف الثانى الثانوى للمواقف الضاغطة دراسة للفروق بين الجنسين فى المدارس الحكومية والخاصة، مجلة كلية التربية،

جامعة المنصورة، العدد (٢٦)، ص ص ٣١ - ٦٢ .

لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤)

مقياس عمليات تحمل الضغوط، القاهرة، الانجلو المصرية.

رجب على شعبان محمد (١٩٩٥):

الفروق الجنسية والعمرية فى أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة،
مجلة علم النفس: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٣٤) السنة (٩).

ناصر محمد إبراهيم (١٩٩٥)

السلوك الإنسانى والتنظيمى، الرياض، معهد الإدارة العليا.

Allen, R. J. (1983)

Human Stress: its nature and control. Minneapolis, Minnesata:
Burgess publishing Montreal.

Szilagy, A. D & Wallace, M. J. (1987)

Organizational Behavior and Performance. London. Scott,
Foresman and company.

Trish Hall (1984)

"Demanding Pèpse Co. in Attempting to Make Work for Manag-
ers", The Wall Street Journal, Oct. 23.

الفصل السادس

الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي

المقصود بالرضا الوظيفي :

للعمل دور هام فى إستمرار الحياة ونموها، فهو ذو قيمة عظيمة بالنسبة للأفراد كما هو كذلك بالنسبة للمجتمعات والأمم . فهى للأفراد وسيلة رئيسية لاشباع حاجاتهم وتحقيق توافقهم النفسى والاجتماعى فى العمل يقضون معظم أوقاتهم، ويحققون ذواتهم، ويشعرون بقيمتهم وأهميتهم ويشاركون فى صناعة القرارات الخاصة بعملهم ويسهمون فى تنفيذ تلك القرارات، فيجدون أو يتكاسلون، يتعاونون فى بذل الجهد أو يتنافسون لتحقيق أقصى مآلديهم، أو يتنازعون ويختلفون فيسيئون لانفسهم ولاعمالهم يبحثون عن أعمالهم فيخلصون لها، أو يرفضونها فلا يخلصون ولا ينجزون .

ويعد مفهوم الرضا الوظيفي أو الرضا عن الوظيفة من المفاهيم النفسية المرتبطة ببحوث التوافق والصحة النفسية للعامل ويعبر بشكل عام عن الرضا الوظيفي بأنه شعور ايجابى لدى الفرد نحو المنظمة التى يعمل فيها ونوع العمل الذى يؤديه ويقدم البعض تعريفا متكاملا بأنه الشعور الناشئ عن مجموعة الاتجاهات التى يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التى يشغلها والأجر الذى يحصل عليه، وعن فرص الترقى المتاحة مع مجموعه العمل التى ينتمى اليها، وعن الخدمات الاجتماعية التى تقدمها المنظمة له .

* شعبان السيسى : الرضا الوظيفي وعلاقته باشباع الحاجات الاساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، رسالة ماجستير موجوده بكلية التربية - جامعة الاسكندرية، ١٩٩٢ ص ٢٥ .

* المفاهيم المرتبطة بمفهوم الرضا الوظيفي : -

يقدم الباحثون عدداً من المفاهيم ذات الارتباط الوثيق بمفهوم الرضا الوظيفي تذكر منها ما تضمنته التعريفات العديدة التي حددت خلال تعريف الرضا الوظيفي نذكر منها : -

١ - الرضا والشعور بالسعادة :

فالرضا يعبر عن شعور الفرد بالسعادة عندما يتحقق هدفه .

٢ - الرضا والتقبل :

حيث يعبر الرضا عن درجة تقبل الفرد لعمله أو لجانب معين منه .

٣ - الرضا والتكامل النفسى للفرد :

حيث يعبر الرضا عن حاله التكامل النفسى للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله .

٤ - الرضا والتوقع :

فالرضا يتحقق عندما تتحقق توقعات الفرد نحو ما يحصل عليه من عائد .

٥ - الرضا ومستوى الطموح :

فالعمل الذى يحقق للفرد طموحاته يحقق له قدراً من الرضا عن ذلك العمل .

٦ - الرضا وأشباع الحاجات :

فأشباع الحاجات التى يشعر الفرد بأن هناك نقص فى إشباعها يحقق له رضا عمله بإعتباره وسيلة لأشباع تلك الحاجات .

قياس الرضا الوظيفي

توجد عدة أساليب للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى الافراد منها :

١ - معدل دوران العماله :

ويقدر معدل دوران العماله فى منظمة ما بعدد تاركى العمل فى المنظمة بإختيارهم مقسوما على متوسط عدد العاملين فى تلك المنظمة خلال فترة ما ويقدر متوسط عدد العاملين على النحو التالى :

(عدد العاملين فى أول المدة + عدد العاملين فى آخر المدة) مقسوماً على
أثنين .

ويمكن حساب هذه المعدل خلال فترة زمنية معينة ثلاث أشهر أوسته أشهر أو خلال سنة معينة .

ويجب الحذر من تبرير ارتفاع أو أنخفاض معدل دوران العماله على أساس عامل الرضا الوظيفي وحده بل هناك عوامل أخرى منها مثلا : -

- الرضا الوظيفي

- بدائل العمل المتاحة والتي تتوقف بدورها على المتغيرات الاقتصادية

- الجنس حيث من المعروف أن معدل دوران العمل بالنسبة للنساء فى
الغالب أعلى مما هو عليه لدى الرجال .

٢ - معدل الغياب :

ويقاس معدل الغياب بالصورة التالية :

معدل الغياب = عدد ساعات الغياب / عدد ساعات العمل الكلية .

ويمكن حساب هذا المعدل في فترات متباعدة تحددتها ادارة المنظمة كل عام أو كل ستة شهور فمثلا . وتفسير معدل الغياب يحتاج إلى معرفة شخصيه بالعامل فقد تكون راجعه الى .

- أسباب شخصية بالعامل نفسه

- عدم الرغبة في العمل أو الملل بسبب عدم الرضا .

٣ - معدل حوادث العمل :

ويقاس معدل حوادث العمل على النحو التالي :

معدل حوادث العمل = عدد ساعات العمل المفقودة بسبب الحوادث
مقسوما على اجمالي ساعات العمل .

ويمكن تحويل هذا المعدل بصورة ثابتة وقوية للمنظمة عن طريق ضرب هذا المعدل في الف لكي نحصل على معدل الحوادث لكل ألف ساعة عمل فعلى .

ويجب الحذر عند تفسير أسباب الحوادث التي قد تعود إلى :

- عدم الرضا قد يجعل العامل غير متنبه كثير الثورة وقليل التركيز أثناء العمل مما يفسر سبب وقوع الحوادث

- عدم التدريب الكافي للعمال يؤدي بدوره لعدم اتقان العامل الأمر الذي يؤدي الى مزيد من الحوادث

بسبب عدم كفاية اجهزة وأدوات الامن الصناعي

٤ - معدل تعطل الماكينات :

ويقاس على النحو التالي :

معدل تعطل الماكينات = عدد ساعات العمل المفقودة نتيجة تعطل الماكينات /
اجمالي عدد ساعات العمل .

ويمكن ضرب هذه المعادلة في ألف لنحصل على معدل تعطل الماكينات لكل ألف ساعه عمل ، وتتعدد الاسباب التى فى ضوئها نفس ارتفاع معدل تعطل الماكينات نذكر منها :

- سوء صيانة الماكينات والمعدات

- عدم التدريب الكافى للعمال على الماكينات المسئولون عن تشغيلها

- عدم رضا العمال عن أعمالهم .

٥ - معدل الانتاج المرفوض :

ويقاس بالمعادلة الآتية :

معدل الانتاج المرفوض = عدد الوحدات المرفوضة لسوء الجوده الاجمالي /
عدد الوحدات المنتجة .

ولا نستطيع تفسير ارتفاع هذا المعدل فى ضوء مستوى رضا العاملين فقط بل هناك اسباب عديدة نذكر منها :

- سوء تصميم السلعة ذاتها .

- مشكلات فى العملية الانتاجية ذاتها .

- عدم رضا العاملين عن أعمالهم .

وتنبه مرة أخرى أن لهذه المعدلات أسباب عديدة يمكن أن ترجع لها أو تفسر في ضوءها تختلف باختلاف المؤسسة المنتظمة أو الشركة، على أن عدم رضا العاملين سيظل وحده محتملا من بين تلك الاسباب .

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

تشابك وتتكامل العوامل التي يمكن توقع تأثيرها على الرضا الوظيفي للفرد إلا أننا على سبيل التوضيح لا التقسيم والفصل يمكن القول أنها تنتمي إلى قسمين رئيسيين، يمكن أن نطلق على القسم الاول منها العوامل الذاتية أو العوامل الشخصية والثاني يأتي تحت مسمى بيئة العمل ، ويعنى ذلك أننا نستطيع التنبؤ بأن الرضا الوظيفي للفرد داله في تفاعل عنصرين أساسيين هما خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل، وفيما يلي توضيح المكونات لكل عنصر من العنصرين .

أولاً : العوامل المرتبطة ببيئة العمل :

ويقصد بها تلك العوامل أو الظروف التي يعمل في ظلها الفرد سواء كانت متعلقة بطبيعة الوظيفة التي يؤديها، وخصائص ومتطلبات العمل الذي يقوم به، أو طبيعة العلاقات الانسانية السائدة في جو العمل سواء كانت مع الزملاء أو الرؤساء، إشباعات العمل للحاجات الاساسية سواء كانت في شكل أجور أو حوافز أو فرص ترقى أو تدعيم لمكانه اجتماعية بالاضافة للعوامل الفيزيقية المرتبطة بجو العمل نفسه ، فيما يلي توضيح لتلك العوامل :

١ - عوامل مرتبطة بالوظيفة : وأهم هذه العوامل :

- الاجور والحوافز

- العلاقات الانسانية السائدة فى محيط العمل .

- نمط الاشراف السائد فى العمل .

- فرص الترقى المتاحة أمام العاملين .

- مدى شعور الافراد بالأمن الوظيفى

- الظروف الفيزيكية المحيطة .

وعلى الرغم من اختلاف الدراسات فى المجتمعات المختلفة الغربية منها خاصة على مدى ما يحتله الاجر من مكانه بين هذه العوامل إلا أن عدداً كبيراً من الدراسات التى تجرى على الدول ذات المستوى الاقتصادى المنخفض تؤكد على أن الاجور سيظل فى مقدمه محددات الرضا الوظيفى ، حيث لا يتوقف أثر الاجر على مجرد اشباع الحاجات الفسيولوجية بل يتعداه الى مستوى الأمن ، بالاضافة الى كونه رمزا للمكانة الاجتماعية والتقدير الاجتماعى .

وتأتى العوامل الانسانية فى المرتبة الثانية بعد أن أظهرت الدراسات التى أجراها آلتو مايو (١٩٤٨) أهمية البعد الانسانى فى جو العمل كمحدد من محددات الرضا الوظيفى للأفراد .

وبعد ذلك يأتى نمط الاشراف أو جو ادارة العمل ، حيث يصنف الباحثين المشرفين الى نمطين ، نمط يتركز اهتمامه على العلاقات الانسانية

وحل مشكلات الافراد، ونمط يتركز اهتمامه على العمل واجراءاته، ونؤكد بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين نمط الاشراف القائم على العلاقات الانسانية ومستوى الرضا الوظيفي للأفراد .

أما بالنسبة لعامل فرص الترقى المتاحة للأفراد ومدى تقدمهم الوظيفي، فتشير الدراسات إلى توقف تأثير هذا العامل في الرضا الوظيفي للفرد على متغير آخر وهو مستوى طموح الفرد وتوقعاته عن فرص الترقى المختلفة له. فكلما كان طموح الفرد وتوقعاته عن الترقية أكبر مما يتيحها جو العمل إنخفض رضا الفرد الوظيفي والعكس صحيح.

ويلعب إطمئنان الفرد على عمله واستقراره فيه دوراً هاماً في درجة الرضا الوظيفي له، ويرتبط شعور الفرد بالأمن في عمله بالآتي:

- شعوره بأن عمله يرضى رؤسائه وأنه موضع تقدير واحترام منهم.
- معرفته لواجباته ومسئوليته في عمله حتى يطمئن إلى سلامة موقفه وتصرفاته.

- ثبات النظم التي يعمل في ظلها كنظم الأجر ونظم الجزاءات.

وأخيراً فالظروف الفيزيائية إسهام واضح في زيادة درجة الرضا الوظيفي للأفراد. حيث يؤكد الباحثين على تأثير الظروف الفيزيائية على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله .

ورغم سعى الباحثين لتحديد مقدار الإسهام الفعلي والمكانة التي يمكن أن يمتلكها كل عامل من هذه العوامل على حدة إلا أن الفصل بينها يصعب من مهمة الباحثين ويزيد من تباين النتائج حول دور كل منهم، فهي منظومة

متشابهة لا يؤثر أى منها على حدة بل يؤثر ويتفاعل مع غيره فى تأثيره على
حصيلة الرضا الوظيفى للفرد كما يتبدى فى معدلات قياسه وصور التعبير عنه
لدى الأفراد.

٢- عوامل تتعلق بطبيعة ومحتوى العمل:

وحول هذه العوامل يؤكد هرزبرج* (١٩٥٩) Herzberg التأثير العام
لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحددة
للرضا الوظيفى الى نوعين من العوامل :

النوع الأول : يطلق عليه العوامل الدافعه وهى العوامل المسئولة عن الرضا
الوظيفى بمجموعه العوامل المتعلقة بطبيعة ومحتوى العمل مثل : الانجاز
والمسئولية وتنوع مهام العمل ، والسيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستيعاب العمل
لقدرات الفرد وميوله وخبراته واهتماماته .

أما النوع الثانى : فأطلقت عليه العوامل العملية أو الوقائية وهى العوامل
التي ترتبط بمنع مشاعر الاستياء كالأجور وظروف العمل ، وجماعه العمل،
والإشراف والترقيه .

ثانيا : العوامل المرتبطة بالفرد نفسه :

رغم أهمية العوامل المرتبطة بيئة العمل ، إلا أن تأثير هذه العوامل سيظل
تأثيراً ذاتياً يتوقف على بنيه شخصية الفرد وادراكاته البيئية بالإضافة الى
خصائصه الدافعية ومن العوامل التي يؤكد الباحثين ارتباطها بالرضا الوظيفى ما
يلى :

* إنظر : شعبان السيسى : مرجع سابق : ص ٣٤ .

١ - إشباع الحاجات :

ومثل تفسير العلاقة بين الرضا وإشباع الحاجات من خلال ما يقدمه صفر عاشور (١٩٨٩)* حيث يحدد هذه العلاقة فى العناصر الآتية :

أ - الانسان له حاجات تسبب له حالة من توتر يزداد ذلك التوتر بزيادة الحاج هذه الحاجات فى طلب الاشباع .

ب - توجد فى بيئة العمل موضوعات يمكنها خفض ذلك التوتر واختزال الحاحه .

ج - كل ما يساعد على خفض حده التوتر واختزال الحاحه بعد مصدراً لرضا الفرد .

د - مستوى رضا الفرد هو محصلة التفاعل بين أشباعات الفرد لحاجاته فى موقف معين ومدى النقص فى اشباع تلك الحاجات

وحاول الباحثون تحديد أى من الحاجات يسهم بشكل أكثر فعالية فى زيادة درجة رضا الافراد عن أعمالهم، من تلك الحاجات الحاجة الى التقدير والاستقلال والحاجه الى تحقيق الذات ويؤكد هرزبرج (١٩٥٩) على أهمية اشباع حاجه تحقيق الذات ممثلة فى الانجاز والتقدم والسلطة كمؤثرات فعالة فى رفع درجة الرضا الوظيفى لدى الافراد .

٢ - مستوى الطموح :

تؤكد الدراسات أن المشاعر المصاحبه لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعه من الرضا حيث يعيش الفرد عادة فى حالة من

التوتر يحاول فيها تحقيق أهدافه، والتي يضعها لنفسه بناء على تقديره لذاته وتقدير الآخرين له، محاولا الوصول الى تلك الاهداف .وهي غالبا في صوره مستويات أو مراتب كلما وصل الى مستوى منها يشعر بحاله من الارتياح والرضا، ما تلبس تلك الحاله حتى تزول بظهور أهداف جديدة ومستويات طموح تاليه، ثم يسعى لتحقيقها، وهكذا، وكلما تحقق هدف أو وصل الى مستوى طموح دفعه ذلك إلى زيادة جهده وزيادة رضاه عن عمله .

٣ - المستوى التعليمي :

تشير الدراسات الى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكل علاقة عكسية فالأفراد ذوى المستوى التعليمي المرتفع يضعوا معايير عاليه لرضاهم الوظيفي، ويستخدموا لذلك جماعات مرجعيه عاليه المستوى مما يزيد من توقعاتهم، ويصعب مقابلتها فى الواقع الفعلى، فينخفض رضاهم الوظيفي .

ورغم ذلك التفسير إلا أن عددا من الباحثين توصلوا الى نتائج مختلفه لذلك، فقد وجدوا أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي علاقة ايجابية، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد كلما زاد ما تحصل عليه الفرد من عائد سواء كان ذلك فى شكله المادى أو المعنوى وادى ذلك بالتالى إلى زيادة الرضا الوظيفي لديه .

٤ - العمر :

يشير العلماء الى أن العلاقة بين عمر الافراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطيه بسيطه فهى على شكل حرف (U) فالافراد فى بداية حياتهم

الوظيفية يكونون متحمسين، ولديهم دوافع تحديه للعمل، ثم ما يلبث ذلك إلا أن يزول نتيجة لاختلاف توقعاتهم من واقع العمل، ويؤدي ذلك الى الانخفاض فى الرضا، ويظل ذلك التدنى فى مستوى رضا الافراد حتى نقطة معينة تأخذ فيها توقعات الفرد الشكل الواقعى ومعايشه الواقع، ممايزيد من تقبله لعمله فى الوقت الذى يزيد ما يحصل عليه من عائد فيزداد رضاه الوظيفى :

وإن كان ذلك التفسير تعدل من وجهه نظر البعض إلا أن معظم الباحثين لا يقبل ذلك التفسير الذى ييسط العلاقة بين عمر الافراد ورضاهم عن عملهم . فيقدم البعض النموذج فى الخطى كبديل حيث يقبلون بأن درجه الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج فى العمل فيزيد الرضا، والبعض يقول بأن ذلك ليس على إطلاقه بل يقف عند حدود عمرية معينة لا يزيد بعدها الرضا وتشير نتائج عدد غير قليل من الدراسات الى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفى للأفراد وعمرهم الزمنى .

٥ - الجنس :

توافرت نتائج الدراسات التى أجريت حول العلاقة بين جنس الافراد ورضاهم عن وظائفهم حيث أظهرت أن النساء أكثر رضا عن وظائفهم من الرجال ، وإن كانت هذه النقطة فى حاجه الى تفسير موضوعى مقبول، إلا أن ذلك سيظل متوقفا على نتائج تلك الدراسات فى الميدان التربوى وعند حدود بعض جوانب الرضا الوظيفى فالرضا عن الاجر والرضا عن العلاقات الاجتماعية فقط ولم يمتد ليشتمل كل جوانب الرضا الوظيفى .

مراجع الفصل

أحمد محمد السنهوري: العلاقات العامة في مجالات الرعاية الاجتماعية، دار السعيد للطباعة

والنشر، ١٩٩٣.

السيد محمد خيرى وزملاؤه: قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين (عرض

وتلخيص سيد عبد العال، فى: قراءات فى علم النفس الاجتماعى

فى الوطن العربى، اعداد: لويس كامل مليكه، المجلد الثالث، الهيئة

المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩).

سمير محمد يوسف: السلوك التنظيمى، كلية التجارة وجامعة طنطا (مذكرات غير منشورة)،

١٩٨٣.

سيد الهوارى: المدير الفعال، مكتبة عين شمس، ١٩٩٢.

سيد الهوارى: أسرار المدير الفعال، مكتبة عين شمس، ١٩٩٠.

شعبان السيسى: الرضا الوظيفى وعلاقته بإشباع الحاجات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس

بكلليات التربية، رسالة ماجستير، تربية الاسكندرية، ١٩٩٢.

صالح الشبكشى: العلاقات الانسانية فى الاداره، دار الفكر العربى (د.ت).

عبد الرحمن عبد الباقي عمر: دراسات فى العلاقات الانسانية، دار التراث العربى، ١٩٧٥.

على أحمد على: الصحة النفسية طريق السلام النفسى والسعادة والايجابيه، مكتبة عين شمس،

(د.ت).

على أحمد على: الصحة النفسية أسسها ومشكلاتها ووسائل تحقيقها، مكتبة عين

شمس، (د.ت).

: فهم وتطوير السلوك فى مجال العمل، مكتبة عين شمس، ١٩٧٨.

مصطفى سويف: علم النفس الحديث، الايجلو المصرية، ١٩٧٨.

الفصل السابع

التعلم الانساني

التعلم وتطبيقاته

مقدمة

لعل من أبداع ما يميز الإنسان قدرته الفائقة على التعلم، ونقصد بالتعلم بوجه عام قدرة الإنسان على تبني أنماط جديدة من السلوك، أو قدرته على تعديل ما هو قائم منها بالفعل، والذي يؤدي بدوره إلى التأثير على شكل أداء الفرد في المستقبل وتبنيه لصيغ من الاتجاهات وأنماط من القيم بعد ذلك^(١).

والتعلم هو أول نعمة أنعمها الله على الإنسان منذ خلق آدم عليه السلام، فالاستعداد للتعلم هو جوهر معنى خلافة الإنسان لله في الأرض، وهو الاستعداد الذي تفوق به على الملائكة^(٢)، وقد ورد ذلك صراحة في قوله تعالى ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون * وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم﴾ (البقرة ٣٠ - ٣٢).

ماهية التعلم :

لأنود أن ندخل في تناول التعريفات المختلفة لمعنى التعلم وتفضيل بعضها أو اختيار أحد تلك التعريفات، ولذا يمكن تقديم بعض الخصائص التي

(١) بتصرف من : تشايلد : ص ٩١

(٢) فؤاد أبو حطب : نحو نموذج للتعلم المدرسي في النظام الإسلامي ، في « دراسات تربوية » ص

يمكن أن تميز عملية التعلم كعملية نفسية . وتتلخص هذه الخصائص فى

١ - أن التعلم يسفر عنه تغير فى السلوك .

٢ - أن التعلم يحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة، ولذا تستبعد مصادر التغير الأخرى مثل المرض أو التضعج .

٣ - أن التعلم ينتج عنه تغير ثابت نسبياً فى السلوك، ولذا فيمكن استبعاد التغيرات الوقتية التى تصاحب التعب أو تعاطى العقاقير .

٤ - أن التعلم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وهذا ما يوضح الفرق بين التعلم والأداء .

وهكذا يمكن الإشارة إلى التعلم باعتباره « عملية تغير دائم نسبياً فى سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة أو الخبرة ولا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه من تغير الأداء » (١).

ويمكن ترجمة موقف التعلم بلغة التجريب ففى ضوء مجموعة من المتغيرات التى يطلق على إحداها : المتغيرات المستقلة وأكثرها تمثيلاً فى موقف التعلم هى المثبات وهى بمثابة ما يسبق الأداء، بالإضافة إلى مجموعة أخرى تناظر ما يطلق عليه بلغة التجريب المتغيرات التابعة وأقربها شبهة فى موقف التعلم ما نطلق عليه الاستجابات وتمثل الأداء ذاته، بالإضافة إلى مجموعة ثالثة تتوسط بين المجموعتين السابقتين تسمى بالمتغيرات المتوسطة .

متغيرات البحث فى التعلم :

يستخدم المنهج التجريبى فى بحوث التعلم، ويتم فيه معالجة متغير أو أكثر معالجة منظمة تنظيمياً جيداً، فى ظروف تجريبية مضبوطة، ثم ملاحظة أثر تلك

المعالجة . ويمكن تصنيف المتغيرات التي يتم التعامل . بها فى الموقف التجريى إلى ثلاثة أنواع :

(١) المتغيرات المستقلة :

ويمثل تلك المجموعة « المتغيرات » التي تبدأ السلوك أو تسببه ومن أمثلتها

أ - المثيرات - التسيهات Stimulation

حيث يبدأ الحدث السلوكى بتنبيه خارجى للكائن وينبعث من البيئة نتيجة لأى تغير فيها، وهو ما يطلق عليه « المثير » . وقد تكون تلك المثيرات طبيعية، وقد تكون شرطية، وقد تكون مثيرات حافزة وهى المثيرات التي تبدأ عملية التنبيه ولا تكملها، وقد تكون مثيرات محايدة . ويختلف العلماء حول مفهوم المثير اختلافات واضحة، فالبعض يعتبر المثير :

- جزء من البيئة أو تغيير فى جزء منها .

- طاقة خارجية تؤثر على أعضاء الاستقبال وتستثيرها .

- أى مجموعة من الأحداث الفرضية داخل الكائن الحى، ويستدل عليه من سلوك الكائن الحى .

- أى تغيير يمكن تحديده فى البيئة ويرتبط بسلوك معين .

ب - الدافعية

ويعد الدافع أحد المتغيرات التي تسبق الأداء، وتعبر الدوافع عن حجم الاستثارة النفسية التي تكمن داخل الفرد، والتي تحدث نتيجة لتفاعل الأحداث ومؤثرات بيئية خارجية مع أحداث أخرى داخل الفرد . على

سبيل المثال عند تحديد درجة دافعية مجموعة من فئران التجارب لتناول أو البحث من الطعام، تعود إلى عدد الساعات التي ظل خلالها الفأر محروماً من الطعام قبل أن يسمح له بذلك، وهو إجراء يمكن التحكم فيه قبل إجراء التجربة، ومعرفة أثره على سلوك الكائن .

(٢) المتغيرات التابعة :

ويمثلها مجموعة المتغيرات التي تتمثل في السلوك أو الأداء أو مجموعة الاستجابات أو ردود الأفعال التي تصدر عن الإنسان .

والاستجابات التي تصدر عن الإنسان قد تكون في صورة :

- استجابات لفظية أو عقلية أو حركية أو انفعالية أو في شكل استجابات فسيولوجية .

- الاستجابات قد تكون خارجية كما في الأقوال أو الأفعال وقد تكون داخلية غير ظاهرة كما في التفكير أو العمليات النفسية .

(٣) المتغيرات المتوسطة :

وأحياناً نعبر عنها باستخدام مفهوم التكوين الفرضي، نفترض وجوده ونستدل على وجوده من الآثار والنتائج المترتبة عليه ومن أمثلتها العمليات العقلية المختلفة .

النموذج الإنسانى فى التعلم

يعتمد النموذج هنا على الأسس العامة التى تنطلق منها المدرسة الإنسانية بشكل عام وأفكار كارل روجرز عن الإرشاد غير الموجه بشكل خاص .

والتعلم الحقيقى من وجهة نظر علماء النفس الإنسانيين هو ذلك النوع من التعلم الذى يستغرق الشخص كلاً ولا يقتصر على جانب دون آخر . ولذلك فإن الوقوف عند تزويده بحقائق يحفظها أو إرشاده ونصحه بأداءات يقوم بها لا يعتبر تعلماً حقيقياً، فخبرات التعلم الحقيقية هى التى تتيح للفرد أن يكتشف خصائصه الفريدة، وأن يتوصل إلى ما يوجد فى نفسه من خصائص تجعله مرتبطاً بالإنسانية كلها، والتعلم بهذا المعنى ضرورة حيث يصبح التعلم الحقيقى هو تعلم كيف يصبح الفرد إنساناً كاملاً . ولذلك فهم يجمعون على ضرورة دراسة الإنسان ككل بدلاً من تقسيمه إلى استجابات أو عمليات ووظائف كالإدراك والتعلم والشخصية وغيرها . كما يجمعون على المشكلة الهامة التى تواجه إنسان العصر متضمنة فى تنمية المسئولية والالتزام بأهداف عامة للحياة . كما يرون أن دور النفسانيين ينصب حول تقديم الخدمات ومساعدة الناس على فهم أنفسهم والوصول بإمكانياتهم إلى حدها الأقصى ، وأن يكون هدفهم إثراء حياة الإنسان .

أدوار المعلم :

وفى ضوء هذا التصور سنجد أن أدوار المعلم وأدوار التلميذ سوف تختلف عما هو مرسوم لها فى نظريات التعلم ونماذج التعلم الأخرى بالإضافة إلى اختلافه مع ما هو موجود الآن .

فالتلميذ هنا لابد أن يكون نشطاً وإيجابياً فى الموقف التعليمى بدءاً من

اختيار الموضوعات التي يرغب في تعلمها وانتهاءً باختيار كيفية تعلمها . وعلى المعلم أن يكون عاملاً مساعداً في تيسير عملية التعلم فيعمل على إتاحة جو من الحرية يسمح للتلميذ من خلاله أن يحقق النمو المعرفي والوجداني والحركي ، فلم يعد المعلم خزانة للمعرفة ولا مصدر المعلومات الوحيد ولا المرجع النهائي لإرشاد التلاميذ وتوجيههم ، ويتفق ذلك مع اختيار التسمية فلم يعد المعلم ملقن أو محاضر ، ولم يعد معزراً أو قائم بالأشراط بل هو مرشد أو ميسر للتعلم Facilitator .

وهكذا نجد المعلم في هذا النموذج يقوم بدور « أنا آخر » أو « ذات ثانية » Alter ego للمتعلم يقبل مشاعره وأفكاره كلها ، حتى تلك التي يخشاها أو التي يعتبرها من قبيل الخطأ ، أو حتى تلك التي قد تجعله عرضة للعقاب . ومن خلال جو القبل واللاعقاب الذي يصنعه المعلم يدرك المتعلم التمييز بين المشاعر الموجبة والسالبة ، وأن كليهما ضروري للنمو الانفعالي والوصول إلى حلول موجبة للمشكلات (انظر : فؤاد أبو حطب ، علم النفس التربوي ، ١٩٨٤ ، ط ٣ ، ص ٣٢٦)

ولقد وصف روجرز عام ١٩٦٩ الإرشادات التي تفيد المعلم والتي يمكن أن يتخذها مبادئ يستخدمها في التدريس المتمركز حول التلميذ من أجل تيسير التعلم في الإرشادات التالية :

(١) ينبغي على المعلم أن يبذل الجهد الكافي لإعداد الجو العام للجماعة وتهيئة الحالة المزاجية المبدئية داخل الفصل لمعايشة الخبرة الجديدة حيث يسمح هذا الجو بتقبل الطلاب للمعلم واعتباره عضواً فيها مما يزيد من مشاركته في تحقيق التعلم الفعال .

(٢) إستجلاء الأهداف التى يلتقى عليها الطلاب فى الفصل وكذلك توضيح الأهداف العامة لهم، مع السعى لاحترام رغبة كل تلميذ فى تحقيق الأهداف ذات المعنى بالنسبة له، الأمر الذى يزيد من دافعية التلميذ للتعلم الهادف .

(٣) توفير مصادر التعلم وتنظيمها، على أن يضع فى اعتباره أحد تلك المصادر المتوافرة والتى يمكن الاستفادة منها .

(٤) أن يتقبل معارف ومشاعر واتجاهات طلابه وأن يظهر ذلك فى تعبيراته عند الاستجابة لهم، وأن يبدى معارفه ومشاعره واتجاهاته دون أن يفرضها عليهم .

(٥) أن يظل يقظاً طوال الوقت بالنسبة لاستجاباته بحيث يدرك نواحي قصوره بسرعة على أن يتقبلها ويسعى لعلاجها .

(انظر : جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم، النهضة العربية، ١٩٨٠، ص ٥٣٢)

الموقف التعليمى :

ويؤكد روجرز على أهمية استخدام أسلوب « المقابلة غير الموجهة » والتى اقتبست من ميدان الإرشاد والعلاج النفسى، إلا أن استخدامها فى ميدان التربية وداخل حجرة الدراسة ليس على نفس النحو الذى يتم فى الموقف الكلينيكى . ففى الفصل تستخدم المقابلة لخبرة تعلم فهى لا تدور حول المشكلات الشخصية كما هو الحال فى الإرشاد، بل تهدف إلى تحديد مهام التعلم ومعرفة مدى التقدم الذى يحدث بالنسبة للفرد وتقويمه، والسعى لاستطلاع مهام جديدة ترتبط بميول الأفراد واهتماماتهم .

ففى المقابلة غير الموجهة يتخلى المعلم عن الدور التسلىى التقللىى وىختار بدلاً منه دور « المىسر » الذى ىركز على مشاعر التلمىذ، بىث تتحول العلاقة بىن المعلم والتلمىذ فى تلك المقابلة إلى علاقة مشاركة . وهكذا ىمكن وصف استراتىجىات المقابلة غير الموجهة بأنها عبارة عن سلسلة من مواقف التعامل المباشر، وجهاً لوجه بىن المعلم والمتعلم، ىقوم فىها المعلم بدور المشارك فى عملية اكتشاف المتعلم لذاته وحل مشكلاته، وتعمم المقابلة بىث تركز على فردىة الفرد وأهمىة الحىاة الانفعالية فى النشاط الإنسانى . وىنقل لنا (فؤاد أبو حطب ١٩٨٤ ، ص ٣٥٧) خصائص المناخ الذى تتم فى المقابلة الجىدة فىما ىلى :

(١) أن ىظهر المعلم الدفء والاستجابة وىعبر عن اهتمام أصىل وحقىقى بالطالب وىقبله كشخص .

(٢) أن ىظهر تسامحاً مع تعبىر الطالب عن مشاعره ولا ىقوم بالحكم عىلها أو تقوىمها ونقدھا .

(٣) أن ىكون الطالب حراً فى التعبير عن مشاعره بصورة رمزىة .

(٤) أن تتحرر العلاقة التعلىمىة الإرشادىة من أى نوع من الضغط أو الاجبار أو القهر، وعلى المعلم أن ىتجنب طوال المقابلة إظهار التحىز الشخصى أو الاستجابة بطرىقة ناقدة شخصية نحو الطالب .

وىسعى المعلم من خلال المقابلة غير الموجهة أن ىمر الطالب بثلاث مراحىل للنمو الشخصى، وهذه المراحىل هى :

١ - تحرير المشاعر (التنفيس أو التطهر) :

حيث يتم تخطي الحواجز النفسية التي تحيط بالمشكلة حيث يبدأ الشخص فى حل المشكلة ولديه مشاعر تجعله فى حالة من التوتر والدفاع قد لا يمكنه من إدراك مشكلته بوضوح وفى العادة لا يكون الإنسان واعياً بتلك الحواجز النفسية ويخشى البحث عنها أو الاعتراف بها، وتسهل عملية المقابلة الموجهة الكشف عن المشاعر ومحاولة استبدالها بمشاعر انفعالية أكثر إيجابية تيسر ظهور أنماط سلوكية جديدة .

٢ - الاستبصار :

عندما تتكشف المشكلة واضحة أمام الطالب بعد استبعاد الحواجز التي تحيط بها، يصبح أكثر قدرة على إعادة تنظيم ذاته ووصف سلوكه فى ضوء الأسباب والنتائج مما يدفعه إلى إدراك الطرق الأكثر وظيفية وكفاءة فى إشباع حاجاته .

٣ - التكامل :

ويتضح ذلك فى انتقاء الطالب لأهداف جديدة وأنشطة إيجابية تكون لدى الطالب شعوراً بالثقة والاستقلال، تؤدي بدورها إلى تكوين وجهة جديدة أكثر شمولاً، وهو ما يسمى بالتكامل .

وهذه المراحل الثلاث هى ذاتها سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة، وحينما تستخدم المقابلة غير الموجهة داخل المدرسة فإن المعلم يهدف من ورائها إلى مساعدة التلاميذ على توجيه تعلمهم وتحقيق التعلم الذاتى Self-Learning

التطبيقات التربوية :

وقد قام عدد من أتباع المدرسة الإنسانية بابتداع أساليب تعليمية مشتة من الأسس التي يقوم عليها المدرسة نذكر منها :

(١) أسلوب الفصل المفتوح :

وهذا الأسلوب منتشر الآن في المدارس الابتدائية في كثير من دول العالم . والمقصود بأسلوب الفصل المفتوح هنا هو التحرر من قيود الأنظمة الصارمة في الفصل التقليدي المتعارف عليها في مدارسنا الآن .

فالتعلم في هذا الفصل يسمح له باختيار الأنشطة التعليمية واستخدام الوسائل المتاحة لذلك بالطريقة التي تناسبه وفي الوقت الذي يتناسب وإمكاناته وقدراته واهتماماته . فعلى كل تلميذ في الفصل أن يجد التشجيع وتتاح له الفرصة لكي يعلم نفسه سواء بشكل انفرادي أو مع الآخرين من زملائه مما تكون لهم نفس الميول والاهتمامات .

وهذا لا يعنى أن الحبل سيزل متروكاً على الغارب، فالحرية المسموح لها ليست مطلقة بالنسبة للتلاميذ، ولكن هناك فرصة للاختيار من بين البدائل التي تقدمها المدرسة وهي بدائل يراعى فيها ميول ورغبات وقدرات مختلف التلاميذ .

وهكذا سوف يختلف دور المعلم في الفصل المفتوح عن ذلك الدور الذي يقوم به في الفصل التقليدي فلم تعد المبادرة ولم يعد القرار في يد المعلم وما على التلميذ سوى التنفيذ والإضطلاع بالمهام الموكلة إليه . على العكس من ذلك الدور فهو يقوم بدور المرشد أو الوجه، يقترح وينصح، فهو دائماً متاح لكل من يلجأ إليه من التلاميذ . ويصبح التلميذ هو صاحب المبادرة

والقرار فعليه أن يختار أهداف تعلمه وينتقى النشاط الذى يشترك فيه وشكل العمل سواء كان فردياً أو جماعياً، هكذا يعيش التلميذ قدراً من الحرية داخل الفصل المفتوح

(٢) أسلوب التعلم بالنقاش :

طبق هذا الأسلوب فى المستوى الجامعى مع مجموعات دراسية لا يزيد عددها عن ثلاثين . ويتلخص هذا الأسلوب بتكليف أحد طلابه بقراءة كتاب أو موضوع ويعدده للنقاش، ثم يأتى إلى قاعة الدرس ويشترك فى نقاش جماعى حول الموضوع الذى قام بإعداده، ويتم النقاش على المستوى المعرفى والمستوى الشخصى بحيث لا ينحصر الاشتراك فى النقاش على المعلومات ولكن يتعداه إلى إتاحة الفرصة للتعبير عن الموقف الشخصى فكل طالب يستطيع أن يعبر عن آرائه فى الموضوع وأحاسيسه تجاهه بصراحة تامة .

ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاثة اعتبارات أساسية تأخذ بها المدرسة الإنسانية هي :

أ - تكامل الإنسان :

وهو ما يتضح فى الحرص على الاهتمام بأفكار الإنسان ومشاعره معاً بحيث تتكامل الشخصية فى وحدة ذات معنى .

ب - تفرد كل إنسان :

فالتأكيد على أهمية تمييز كل طالب عن غيره تجعل من تقبل مشاعر الآخرين فى مواقف النقاش أمراً مقبولاً، فما يثير اهتمام شخص قد يكون غير ذى معنى بالنسبة لشخص آخر .

ج - القدرة على التركيز :

حيث لاحظ العلماء أن قدرة الإنسان على التركيز تختلف من فرد إلى فرد، كما أن الإنسان يجد صعوبة شديدة في التركيز على موضوع واحد لمدة طويلة ولذلك فيكون من الضروري أن ينال الفرد فترات راحة بين فترة وأخرى وأن ينتقل بأفكاره وأحاسيسه من موضوع لآخر .

(٣) أسلوب التعلم بالبحث :

ويعتمد هذا الأسلوب على المسلمة التي تقول : بأن المعارف التي تصل إليها ليست مطلقة ولا نهائية وهذه النظرة للمعرفة تتناقض تماماً مع المسلمة التقليدية للمعرفة والتي يأخذ بها معظم التربويين .

ولذلك فأسلوب التعلم بالبحث يعمل على تنمية الروح النقدية لدى المتعلمين وتشجيعهم على التساؤل الناقد حول ما تدعى (بالحقائق) التي تقدم لهم سواء في المدرسة أو خارجها .

وحيث أن المعرفة ينظر إليها على أنها نسبية كما أن الواقع يتميز بالديناميكية والتغير المستمر، فإن استخدام هذا الأسلوب كما يرى أصحاب المدرسة الإنسانية يمثل الأسلوب الأكثر فعالية من الأسلوب التقليدي في إعداد الإنسان المبدع والقادر على تقبل الغير والتكيف معه .

(٤) أسلوب الحرية في التعلم :

يعتمد هذا الأسلوب على الأخذ في الاعتبار بجميع جوانب الموقف التعليمي، بما في ذلك الزمان والمكان والطريقة والوسائل على أن تعد جميعاً بما يسمح للمتعلم أن يبدي رأيه فيها شأنه في ذلك شأن المعلم . بل إن

مشاركة المتعلم تتم فى جميع الأنشطة التعليمية بما فى ذلك تقويم الطالب والدرجات التى يحصل عليها فى مقابل أنشطته وجهوده التى يقوم بها. فالمعلم فى هذا الأسلوب من التعليم يقوم بالاتفاق مع كل طالب من طلاب الفصل يتم فيه توضيح الواجبات وتحديد المهمات واختيار الأهداف التى سيعطى كل طالب تقديره بناء عليها .

فالطالب الذى يختار أن يكون تقديره النهائى « ممتاز » - مثلاً - يكون عليه من المهمات والواجبات ما يفوق الواجبات والمهمات المطلوبة من زميله الذى يريد الحصول على تقدير « جيد جداً » ... وهكذا،

نماذج تعلم المفهوم

تعريف المفهوم :

يعرف المفهوم بأنه مجموعة من السمات المرتبطة بقاعده ما، ويقصد بالمفهوم جيد التحديد ذلك المفهوم الذى يمكن توصيفه بعدد من السمات المرتبطة بقاعدة ما، وهى المفاهيم التى تكون سماتها واضحة إلى حد ما، والقواعد التى ترتبط بها يمكن التعبير عنها تعبيرا صريحا على الرغم من أنها تكون صعبة الاكتشاف أحيانا وهذا النوع من المفاهيم يسهل تعليمها، فى المقابل توجد المفاهيم سيئة التحديد والتى تتصف سماتها والقواعد المحددة لها بأنها غير واضحة.

ويقصد بالسمة أى جانب من الشئ أو الحدث يمكن تجريده منه ويقال عنه أنه يكافئ نفس السمة التى تم تجريدها من شئ أو حدث آخر ويقصد بالقاعده التعليمات الخاصة بعمل شئ ما وتميز بعض القواعد بأنها اكتشافية والبعض الآخر تطبيقية، وتمثل القواعد الاكتشافية مبادئ عامة تطبق بحريه فى التعرف أو الاختيار أو التقدير، وهى لاتضمن النجاح أما القواعد التطبيقية فهى دقيقة وتطبق أتوماتيكيا وحرفيا.

وهكذا فيوجد مكونان - على الاقل - فى تعلم المفاهيم الجديدة، المكون الأول يتعلق بتحديد السمات، ويرتبط المكون الآخر بتعلم كيف ترتبط تلك السمات بالقواعد، ويسيران جنبا إلى جنب فى نفس عملية التعلم، ومن أمثلة طرق الترابط بين السمات أن تكون القاعدة التى تربط السمات من نوع علاقات الوصل (واو العطف فى اللغة، المصطلح و٨ فى المنطقية ، وعملية

التقاطع فى الجبر) كما يمكن أن تكون من نوع علاقات الفصل (حرف العطف أو فى اللغة، أو المصطلح، أو ٧ فى المنطقية، وعملية الاتحاد فى الجبر)، فالمفهوم المحدد حسب قاعدة الوصل يعنى أن الأمثلة الداله عليه يجب أن يتوافر فيها شرطان فى وقت واحد، اما المفهوم المحدد حسب قاعدة الفصل يلزم أن تحقق أمثلته شرطيه أو كليهما فى وقت واحد، ومن القواعد المباشرة أيضا والاكثر شيوعا فى الحياة اليومية، القاعدة الالبائية وهى التى تتطلب فى المثال الدال عليها قيمة معينة من بعد معين كما فى مفهوم «العدد الزوجى» بأنه «العدد الذى يقبل القسمة على ٢»، وهناك قاعدتان أكثر صعوبة وأقل انتشارا وهما قاعدة التضمن الشرطية اذا فإن «وقاعده التكافؤ» اذا واذا فقط .

بعض خصائص المفاهيم :

- ١ - المفاهيم عبارة عن تصميمات تنشأ من خلال تجريد بعض الاحداث الحسية والخصائص الحاسمه والمميزة وامكانية تصنيفها، فهى ليست الاحداث الحسية الفعلية بل بعض جوانب هذه الاحداث .
- ٢ - تعتمد المفاهيم فى تكوينها على الخبرة السابقة، فالخلفية الاسريه والخلفية التعليمية يمكن أن تمثل متغيرات فى تكوين المفهوم .
- ٣ - المفاهيم رمزية لدى أفراد الجنس البشرى، فكل من الكلمات والارقام والرموز الكيميائية والمعادلات الفيزيائية دلالات رمزية تتجاوز مجرد المعنى البسيط الذى يرتبط بالرمز الفعلى .
- ٤ - تنتظم المفاهيم فى تصنيف هرمى (هيراركى)، يمكن أن يزداد أفقيا

ورأسيا، وبعض المفاهيم أكثر تعقيدا من غيرها وفقا لترتيبها الهرمى فى التجريد .

٥ - تستخدم المفاهيم بطريقتين على الأقل : أما بشكل (ظاهر) عام أو بشكل (باطنى) خاص :

أ - الاستخدام العام (الظاهر) للمفاهيم ينطبق على الحالات التى يشيع فيها الاعتراف بالمصطلحات التى تكون واضحة لكل من يشاهد الشئ أو الحدث وينبع استخدام المفهوم شيوع الاتفاق على الخصائص الموضوعه للشئ .

ب - الاستخدام الخاص (الباطن) للمفاهيم، يختلف من شخص لأخر، وفى هذه الحالة يعرف المفهوم نتيجة للخبرات الشخصية الذاتية المصاحبة لتكوينه.

أهمية المفاهيم

تلعب المفاهيم فى السلوك الانسانى دورا هاما يتمثل فى الوظائف الآتية :

١ - اختزال التعقد البيئى: فتعلم المفاهيم يساعد الانسان على أن يدرك ما بين المجموعات المختلفة من المثيرات البيئية من تشابه (اختلاف)، والا فسوق يواجه صعوبات كبيرة اذا تطلب الامر أن يتعامل مع هذه المثيرات كحالات خاصة .

٢ - تعيين الاشياء فى العالم الخارجى: وذلك بوضع الشئ فى فئته أو مجموعته الصحيحة، وارتباط المفاهيم ببعضها البعض بطريقة هرمية، يجعل من الضرورى تعلم المفاهيم التى تقع فى قاعدة الهرم ضرورة لتعلم

المفاهيم فى المستويات الاعلى .

٣ - اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر: حينما يتعلم الانسان المفهوم فانه يقوم بتطبيقه فى كل مرة دون حاجة إلى تعلم جديد .

٤ - توجيه نشاط التعلم: فاستخدام المفاهيم والمبادئ يمكن من تحديد مسار التعلم، ووضع الشئ فى مجموعته الصحيحة يساعد فى الوصول إلى قرار أو حل للمشكلة .

٥ - تسهيل عملية التعلم: لا يمكن لعملية التعلم المدرسى أن تحقق نجاحا الا اذا كان لدى المتعلم ثروة من المفاهيم والمبادئ، ولهذا السبب يكون التعلم أكثر لفظية كما صعدنا السلم التعليمى .

نظريات تعلم المفهوم .

١ - النظريات الترابطية :

وتعتمد فى تفسيرها لتعلم المفهوم على اعتبار أنها عملية ترابط للاستجابات التى تصدر خلال عملية التعلم مع الامثلة التى تحدد المفهوم، شأنه فى ذلك شأن أى عملية أولية من عمليات التعلم، وذلك انطلاقا من القاعدة التى تقول بأن: جميع مكونات المثيرات الشرطية المركبة تبدو أنها تترابط مع الاستجابة الشرطية واعتمد الترابطيون على تطبيق مبدأ، تعميم المثير فى تحويل تعلم المفهوم إلى نوع من تعلم المثير، بحيث يقوم التعزيز بزيادة احتمال ترابط الاستجابات مع الامثلة الموجبة وزيادة تدريجية، ولذلك فتعلم المفهوم هنا تدريجى ومتزايد.

ويمكن القول أن تطبيق هذه النظريات محددة فهى تقف عن تفسير

تعلم الحيوان وعلى أكثر تقدير تعلم الاطفال الصغار، كما لا يمكنها تفسير المدى الكلى لسلوك تعلم المفهوم .

نموذج جانبيه للتعلم :

يقترح جانبيه أن انماط التعلم ليست متشابهه، ويمكن تصنيفها في ترتيب هرمى يحتوى على ثمانية أنماط للتعلم، يتطلب كل منها تضمن الانماط السابقة عليه جميعا، كما يتطلب توافر حالة معينة لدى التلميذ عند البدء فيه، وقدره معينة على الاداء عند الانتهاء منه - وفيما يلي عرض سريع لهذه الانماط الثمانية :

١ - التعلم الاشارى : ويتمثل هذا النمط فى التشريط الكلاسيكى عند بافلوف، حيث تستثير احدى الاشارات استجابة غير ارادية، ويحدث عن طريق وجود مثير اشارى محايد ومثير آخر غير متوقع سوف يستثير فى المتعلم استجابة وجدانية ترتبط مع المثير المحايد، وتلعب المثيرات المتعددة التى تصدر عن المعلم وعن التلاميذ دورا هاما باعتبارها اشارات (مثيرات محايدة) تستدعى استجابات وجدانية لا ارادية لدى التلاميذ .

٢ - تعلم العلاقة بين مثير واستجابة: ويتمثل هذا النمط فى التعلم بالمحاولة والخطأ عند ثورنديك وتعزيز الاستجابات كما عند سكنر، وإذا كان التعلم الاشارى لا ارادى وجدانى فان تعلم المثير - الاستجابة ارادى جسمانى ، فهو يتضمن حركات ارادية لتوافقات عضليه، كما يحدث فى عملية تعلم الاطفال الصغار للكلمات، على أن يقدم التدعيم الفورى للاستجابة الصحيحة

٣ - التعلم التسلسلى (تعلم المهارات) : وفيه يقوم المتعلم بالربط بين وحدتين أو فعلين غير لفظيين أو أكثر من وحدات تعلم المثير الاستجابة التى سبق تعلمها، ويقتررب جانبيه من فكرة تشكيل السلوك عند سكونر والتعلم بالتكرار عند جانر- ويقتصر التسلسل هنا على الافعال غير اللفظية ومن أمثلتها قيام الطفل بفتح الباب، أو قذف الكرة، أو يرى القلم، أو تشغيل السيارة، مع الكبار تتمثل فى مهارات قيادة السيارة أو الكتابة على الآلة الكاتبة . ٤ - الارتباط اللغوى (تعلم تسلسلى لمشيرات لفظية) : ويتمثل هذا النوع فى تعلم الارتباط المتتابع للوحدات اللفظية التى سبق تعلمها، وأبسط انواعه تعلم الارتباط بين الشئ واسمه، والذي يتضمن تسلسل تعلم مثير - استجابة لربط مظهر الشئ بخائضه ثم تعلم مثير - استجابة لملاحظة الشئ والاستجابة بنطق أو كتابة اسمه، ومن امثلتها أيضا تكوين الجمل، وتعلم الشعر، وتعلم لغة اجنبية .

٥ - تعلم التمييز : ويتمثل فى تعلم التمييز بين ازدواج سبق تعلمها، حيث يتم تعلم المفاضلة أو التفريق بين السلاسل المختلفة، ويعوق تعلم التمييز درجة التشابه بين الاشياء التى على المتعلم أن يميز بينها ولذلك يجب التعرف بدقة على الاشياء المطلوب التمييز بينها وعمل ممارسة لاختيار الاستجابات المناسبة فى المواقف التى تتطلب التمييز .

وقد يفسر النسيان فى ضوء التداخل الذى يحدث بين السلاسل القديمة وتعلم السلاسل الجديدة، فقد تتفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات القديمة مسببة نسيان الاستجابات التى سبق تعلمها وبالتالي جعل تعلم الاستجابات الجديدة اكثر صعوبة، ويعد تعلم لفتان تشابهتان فى وقت واحد

احد الامثلة الشهيرة على ذلك .

٦- تعلم المفهوم : يعتبر تعلم المفهوم نمطا مكملا لتعلم التمييز لانه يتطلب تجاهل الفروق بين الاشياء والوقائع والتركيز على نواحي التشابه، ويتضمن هذا النوع من التعلم اصدار استجابة واحدة لفئة من المثيرات قد يختلف أحدها عن الآخر اختلافا كبيرا في المظهر الفيزيائي المحسوس، وذلك نتيجة للتعرض المتكرر لأمثلة عيانية تدرج في نوع أو فئة على المتعلم تعلمها.

وباختصار فتعلم المفهوم يتضمن تصنيف الاشياء إلى فئات وفقا لخصائصها المشتركة والاستجابة للخاصية المشتركة، واكتساب مفهوم خاص يجب ان يصاحبه متطلبات سابقة من سلاسل المثير - الاستجابة، وارتباطات لفظية مناسبة، وتمييز متعدد للخصائص المتباينة، ومن الامثلة على تلك المفاهيم، مفهوم العدد، اكبر من، الكمية، الكتلة، الجاذبية،..... الخ، ويجب الانتباه إلى أهمية تقديم امثلة غير متماثلة للمفهوم وأمثلة مضادة للمفهوم وذلك لتنمية تعلم التمييز والتعميم وتجنب تقديم أمثلة عن المفهوم تكون جميعا في اتجاه واحد.

ويمكن تعلم المفهوم اما عن طريق التعريفات أو بالملاحظة المباشرة، وبالنسبة للأطفال الصغار يتم عن طريق الملاحظة المباشرة والتجريب وان يتعلموا تصنيف الاشياء المحسوسة إلى مجموعات ذات خصائص مشتركة ذات مسمى واحد، كما يتم تعلم المفهوم عن طريق السماع أو الرؤية أو المناقشة أو التفكير مع تقدم عدد من الامثلة والامثلة المعاكسة للمفهوم .

ويشير جانبيه إلى أهمية تعلم المفهوم من حيث قدرته على تحرير الأفراد

من سيطرة المثيرات النوعية، فهي تجعل الفرد يلتفت إلى الخصائص بدلا من التفاته إلى الملامح التي لا ترتبط بهذه الخصائص.

٧- تعلم المبادئ (القواعد): ويشير هذا النوع من التعلم إلى العلاقات بين المفاهيم، حيث يربط المتعلم بين مفهومين أو أكثر، ومن أبسط تلك القواعد ما يكون على الصورة: إذا حدث س اذن يحدث ص كما في المثال: «إذا كان الفاعل مؤنثا اذن تلحق بالفعل تاء التأنيث» أو «إذا كانت درجة حرارة الماء أعلى من ١٠٠° اذن الماء يغلي» أو «إذا كانت زاويتا القاعدة متساويتان في المثلث اذن فهو متساوي الساقين» ولا يدل مجرد تسميع القاعدة على أن الفرد قد تعلمها، وإنما يدل على ذلك القيام بالأفعال الصحيحة التي تتعلق بها. ويقدم روبرت جانبيه خطوات تعليمية لتدريس القواعد هي:

أ- تزويد المتعلم بمعلومات عن شكل الاداء الناجح عندما يتم التعلم.

ب- مساعدته المتعلم على تمييز المكونات الأساسية للمفاهيم عن طريق استرجاع المفاهيم المتعلمة من قبل والتي تكون القاعدة.

ج- استخدام التلميحات والتوجيهات باستخدام العبارات التي تقود المتعلم لوضع القاعدة في صوره سلسلة من المفاهيم بالترتيب الصحيح.

د- استخدام الأسئلة التي تشجع المتعلم على استخدام الأمثلة في توضيح القاعدة وبيانها بشكل أكثر تجسيدا.

هـ- تشجيع المتعلم على تقديم القاعدة في صورة لفظية أى تقديم وصفا لغويا للقاعدة.

٨- تعلم حل المشكلات: ويعتبر حل المشكلات نوعاً من التعلم ذي ترتيب أعلى من تعلم المبادئ والقواعد. حيث يتطلب استخدام قواعد جديدة في علاقتها بموقف جديد لا يمكن مواجهته بقاعدة واحدة، ولذلك يرى جانبيه أن عمليات الاكتشاف والابداع ذات صلة وثيقة بحل المشكلات. ولكي يتحقق حل المشكلة ينبغي أن يتقن المتعلم جميع المفاهيم والقواعد التي تتصل بالمشكلة، وعلى المعلم أن يقدم للتلاميذ توجيهاته ومقترحات تتصل باستخدام هذه المفاهيم والقواعد بدلاً من التوجيهات المباشرة التي تؤدي إلى حل المشكلة ذاتها، وهكذا فتكون مهمة المعلم تقديم الارشادات المتعلقة بطرق البحث عن المشكلة، ويصبح لهذا النمط أهمية بالغة في وضعه كهدف للتربية بحيث تصبح مسؤوليات التعليم النظامي تعليم التلاميذ كيف يفكرون.

الاطوار المتابعة للتعلم:

بعد تحديد الأنماط الثمانية السابقة للتعلم يرى جانبيه أن هناك أربعة أطوار متابعه هي:

١- طور الوعي: من المعلوم أن عملية التعلم عملية فريدة داخل كل تلميذ، وبالتالي يكون تعلم كل تلميذ مرتبطاً بالطريقة التي ادرك بها الموقف التعليمي ولذلك فيحدد هذا المستوى وعي المتعلم بمجموعة المثيرات التي توجد في موقف التعلم، وسوف يقود وعي المتعلم إلى ادراك خصائص مجموعة المثيرات بطريقة المثيرات بطريقة فريدة، تجعله يعي المشكلات المرتبطة بتلك المثيرات بشكل مختلف عن الآخرين. وبالتالي يصبح كل شخص قادراً على تطبيق ادراكاته الفريدة لمشكلة ما في المستقبل وتقديم حلول خاصة بها

وينتج عن ذلك عدد أكبر من البدائل والحلول المناسبة لمشكلات المجتمع.

٢- طور الاستيعاب: ويقصد به القدرة على تحصيل الحقيقة أو المهارة أو المفهوم أو المبدأ الواجب تعلمه، وبعد تحصيل هذه الخبرات فيجب تبقى ويمكن قياس ما تم استيعابه من خبرات عن طريق الملاحظة أو غيرها من الطرق ويتم ذلك قبل تقديم المثيرات الجديدة للتأكد من استيعابها.

٣- طور التخزين: ويقصد به عمليات التخزين في الذاكرة وتشير البحوث إلى وجود نوعين من الذاكرة: الذاكرة قصيرة المدى ولها كفاءة محدودة للبيانات وتنتهي في فترة قصيرة من الزمن. والذاكرة طويلة المدى وتمثل في قدرتنا على تذكر المعلومات لفترة زمنية أطول فتخزن فيها كثير مما تعلمناه في الماضي.

٤- طور الاسترجاع: وهو القدرة على استيعاب البيانات التي اكتسبت وتم تخزينها في الذاكرة.

نموذج التعلم بالملاحظة

لقد عرف الانسان منذ القدم أن الكثير من الأنماط السلوكية تكتسب من خلال المحاكاه والتعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين. ونحن نربي أطفالنا نعلم أن العديد من أساليب سلوكهم واستجاباتهم يكتسبونها من خلال عمليات التقليد و المحاكاه لسلوك واستجابات الكبار المحيطين بهم.

ويعود الفضل في الاهتمام بموضوع التعلم عن طريق المحاكاه إلى البرت باندر و1977, Albert Bandura الذي قدم عددا كبيرا من الدراسات في جامعة ستانفورد حول موضوع التعلم باعتباره نتاجا للتفاعل الاجتماعي.

تري النظرية أن الكثير من السلوك الانساني يكتسب عن طريق ملاحظة أو مراقبه مايفعله الآخرون، ومن أكثر صور السلوك التي يمكن تفسيرها في ضوء ذلك النمط اللغة والصادات والتقاليد والاتجاهات وقد حدد باندر أربع عمليات لتفسير الموقف التعليمي الكامل هي:

الانتباه، والاحتفاظ، والاستجابة الفعلية، والدافعية ويرجع الفضل في التعلم إلى النقص في واحدة أو أكثر منه تلك العمليات.

١ - الانتباه:

حيث يقصد بالانتباه ضرورة انتباه الشخص الملاحظ للنموذج حيث أن مجرد وجود النموذج لا يؤثر على الشخص الملاحظ بل لابد من ادخال مجموعة من المثيرات المتتقة من النموذج لكي يتم التعلم بالملاحظة.

٢ - الاحتفاظ:

وبعد القيام بعملية ادخال مجموعة من المثيرات لابد من ترميزها وتخزينها على الأقل حتى يتم حدوث الاستجابة الفعلية المبنية على ملاحظ سلوك النموذج.

٣ - الاستجابة الفعلية:

حيث أن مجرد الانتباه لسلوك النموذج، والاحتفاظ بصورة مناسبة بالمثيرات التي تم تخزينها، لا يكفي لاعادة انتاج السلوك اذا كانت القدرة على الاستجابة الفعلية غير مناسبة، كما في حالة عدم القدرة على الاستجابة الحركية ثم الانتباه إليها والاحتفاظ بها.

٤ - الدافعية:

حيث يشترط توافر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن اداء الاستجابة المكتسبة، فالاستجابة يمكن الانتباه إليها والاحتفاظ بها، وكذلك يمكن اداؤها، ولكن مالم تتوافر الأسباب لظهور الاستجابة فلن يقوم الشخص بأداء تلك الاستجابة.

صور التعلم بالملاحظة.

توجد عدة صور للتعلم بالملاحظة، حيث أن عملية التعلم هنا تتضمن ملاحظة بعض نماذج السلوك ثم يقوم الملاحظ بعد ذلك بأداء نفس السلوك أو سلوك مشابه له، وقد يكون النموذج شخص آخر أو أى نموذج يستطيع أداء السلوك بما في ذلك الانتباه الانسان أو الحيوان أو أية نماذج رمزية تتضمن مثيرات لفظية كالتليفزيون أو السينما أو أى وسيلة أخرى من وسائل العرض

ومن أمثلة تلك الصور:

التعلم بالتقليد.

ويطلق على التعلم هنا التعلم بالتقليد عندما ينصب الاهتمام على نسخ جوانب معينة من السلوك الملاحظ والقيام بتقليدها بدقة، وقد يتم ذلك أحيانا دون فهم الشخص لمعنى الاستجابة التي يقوم بتقليدها ويسمى بالتقليد المحض.

التعلم البديل.

ويحدث التعلم البديل عندما يستطيع المتعلم ملاحظة نتائج الاستجابة فضلا من ملاحظة الاستجابة التي يؤديها النموذج. وتحدث ملاحظة الاستجابة الحقيقية والتعزيز أو العقاب الناتج عنها والتي تظهر في الإحياءات أو الإشارات الصوتية أو وضع الجسم أو تعبيرات الوجه والتي قد تكشف عن ردود الفعل الانفعالية للنموذج.

التعلم بالنموذج.

ويتم ذلك حينما تكون الملاحظة مباشرة للنموذج المائل في صورته الحقيقية أمام الشخص الملاحظ. ويعد هذا النوع من أكثر أنواع الملاحظة انتشارا. ويحدث ذلك عادة في المواقف الاجتماعية التي تتضمن الأشخاص الذين يتصل بهم الفرد باستمرار (مثل الأباء والمدرسين والأقران) ويطلق على التعلم بالنموذج التعلم بالملاحظة عندما ينصب الاهتمام على المثيرات البيئية.

التعلم الاجتماعي.

حيث تعطى نظرية التعلم الاجتماعي أهمية للدور الذي يلعبه الأفراد في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في عملية التعلم بالنموذج، وغالبا ماستخدم التفسيرات المستمدة من هذه النظرية في مناقشة نمو خصائص الشخصية وتوجد تحت هذا المسمى نظرية ذات نسق متكامل لجوليان روتر Julian B. Rotter وهي تنصب على فكرة الضبط الداخلي في مقابل الضبط الخارجي للتدعيم.

الاجراءات التجريبية.

ويشير باندورا إلى أننا جميعا والأطفال منا بوجه خاص - نكتسب عددا كبيرا من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا إياهم، وعليه فذاك مجموعة من الآثار التي تؤدي إلى التغير السلوكي في الأطفال وأول هذه الآثار أن الأطفال يمكن أن ينقلوا عن الأشخاص القدوة، استجابات من نوع جدد لم يسبق أن دخلت في رصيدهم السلوكي من قبل على الإطلاق، وهو مايسمى «تأثير النموذج» أو «المحاكاة» أو ما اسميناه «بالتقليد» وفي هذا النوع من التأثير تكون وحده السلوك مكتمله في الغالب. ومن البحوث المشهورة في هذا الميدان بحث قام به روس وروس Ross & Ross من تلاميذ باندورا: حيث قاما الباحثان بتعريض عدد كبير من الأطفال (تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة) لفيلم سينمائي عن أشخاص راشدين عدوانيين ويعدده تبين أن الأطفال قد بدأوا على الفور في ابداء سلوك عدواني مشابه لما عرض عرض في الفيلم دون أي حث أو تشجيع أو تقديم تدعيم من الباحثين من أي نوع.

والنوع الثانى من التأثيرات هو ما يترتب على مشاهدة سلوك شخص قدوة (نموذج) من تغيير فى الاستجابات الخاصة وشديده الرسوخ عند الأطفال، سواء بتقويمها أو اخمادها. وهنا يلائم الأطفال بين حدود سلوكهم كما اكتشفوها من خلال مشاهدته آخرين، وبين مستويات التسامح نحوها فى مواقف خاصة. فاذا رأى الأطفال نوعا من السلوك يخص دون عقاب، وكان قبل ذلك يعتبر مستحقا للعقاب فالأغلب أنهم سيكونون أقل اتجاهها نحو كف مثل هذا السلوك لديهم فى المواقف المشابهة التالية، ويدخل هذا التأثير فيما نسميه بالاثار الكافة أو المكلفة للسلوك.

وفى التجربة السابقة احتوى الفيلم على عرض شخص كبير يقوم بتقديم أربعة أنواع مختلفة من الأعمال العدوانية «الجديدة» تجاه دمية بحجم الانسان البالغ وقرب نهاية الفيلم لاحظت مجموعة الأطفال موضوع التجربة النموذج وهو يتلقى مكافأة من شخص بالغ آخر (انت بطل قوى). فى حين مجموعة أخرى من الأطفال قد شاهدت النموذج وهو يتعاقب (اسمع أنت أيها الثور الكبير لو امسكت وأنت تفعل ذلك العمل مرة ثانية فسوف أضربك ضربا مبرحا).

وبعد انتهاء التجربة أخذ الأطفال إلى غرفه اللعب وتركوا وحدهم ومعهم الدمية وأشياء أخرى كان يستخدمها النموذج وقد انتهت النتائج إلى أن الأطفال الذين وضعوا فى ظروف مكافأة النموذج تعلموا عدوانية النموذج أكثر من الأطفال الذين وضعوا فى ظروف معاقبة النموذج.

* انظر: نظريات التعلم، عالم المعرفة، العدد ١٠٨ ١٩٨٦ ص ١٧١، تشايلد علم نفس المعلم، هولت سوتلر، ١٩٨٣، ص ١١٣.

المعلم كنموذج.

هكذا يتضح أن الاستجابات الصادرة من المعلم والأشكال السلوكية الخاصة المميزة له بوصفه قدوه في السلوك الاجتماعي بالنسبة لتلاميذه، كما يتمثل ذلك في غضبه أو انفعاله في صداقته أو تسامحه في تواضعه أو تعاليه وغيرها كثير من الأنماط السلوكية التي تصدر عنه في موقف التعلم، كلها سوف تقوم بدورها كعناصر مؤدية إلى حدوث تغيرات سلوكية عديدة في الطفل فهي قد تقوى أو تستثير بالفعل ما هو موجود أصلا من أنماط السلوك لديه.

ومن ذلك يتجلى بوضوح أن المعلم شخص له فعاليته فيما يتصل بتعديل السلوك الاجتماعي بالنسبة للأطفال وأن بعض البحوث تشير إلى أن بعض الأطفال (من أبناء الطبقة العاملة) يجدون صعوبة في التوفيق بين نماذج القدوة التي يعايشونها في بيوتهم، وبين من يمثلون بالنسبة لهم أشخاصا قدوه من بين معلميه المنتمين إلى الطبقة الوسطى (في: تشايلد، ١٩٨٣، ص ١١٣).

ونحن نرى أن هذه النتيجة تتعلق بمجتمع الدراسة الذي ينقسم فيه المجتمع إلى طبقات ذات ملامح وخصائص سلوكية متباينة ومتمايزة، مما قد لا يوجد له نظير في مجتمعاتنا.

العوامل المؤثرة في تكوين النماذج.

لا يوجد ضمان على أنه إذا تعرض شخص ما لسلوك معين فإن هذا الشخص سيتخذ من هذا السلوك نودجا له وهناك عدد من العوامل التي تؤثر

فى مدى حدوث التعلم عن طريق النموذج منها:

١ - الانتباه.

ويعتبر الانتباه من أهم العوامل فى التعلم بواسطة النموذج. ومن الضرورى أن يشاهد الملاحظ السلوك الذى يؤديه النموذج، وقد يؤدى ضعف الانتباه إلى تعلم جزئى أو غير سليم أو إلى عدم حدوث تعلم، بواسطة النموذج على الاطلاق وقد يتأثر الانتباه بدور بالعديد من العوامل مثل تلك التى تؤثر فى الادراك.

(انظر: وتينج، مقدمه فى علم النفس، سلسلة شوم ماكجروهل، ١٩٧٧

ص ١٧١).

والانتباه إلى نموذج معين يخضع بدوره لتحكم العديد من العوامل، فإذا كان على الشخص الملاحظ أن ينتبه إلى سلوك النموذج بصورة دقيقة وأن يختار الاشارات اللازمة بصورة صحيحة فان ذلك يعتمد إلى حد كبير على خصائص النموذج وخصائص الشخص الملاحظ، وحالته الدافعية، فمن العوامل الرئيسية تأثير النموذج على ادراك الشخص الملاحظ عامل «الجاذبية» المتبادلة بين الأشخاص مثل الدفء (فى المشاعر) والرعاية أو التقبل. وأيضا عامل «كفاءة النموذج» التى يتم ادراكها والمتغيرات المرتبطة بذلك، مثل المكانة المدركة والقوة الاجتماعية. بالإضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل التى تمارس تأثيرها التشابه فى العمر والجنس والمستويات الاقتصادية والاجتماعية.

وعلى أية حال ففى كل ظروف لها نفس ظروف الاثارة التى يثيرها

النموذج بالفعل (عندما يكون على نفس الدرجة من كفاءة النموذج أو القوة الاجتماعية) فإن بعض الأشخاص الملاحظين يظهرون مستويات تعلم أعلى من غيرهم. وهذا الاختلاف يبدو راجعا إلى خصائص الشخص الملاحظ مثل الاستقلالية ومستوى الكفاءة والمكانة الاقتصادية والاجتماعية وكذلك الخبرات التعليمية الاجتماعية السابقة (كأن يكون كوفىء على المحاكاة أو التقليد من قبل مثلا).

كما وجد أن ظروف الباحث لها تأثيراتها على عملية الانتباه من حيث أن هذه الظروف تستطيع أن تعزز أو تعوق بعض أشكال التعلم بالملاحظة مثل التلفزيون (يكافىء ذاتيا) إلى الحد الذى تستطيع أن تتحكم فى الانتباه عدة ساعات فى وقت واحد.

(انظر: جورج جازوا وآخرين: نظريات التعلم ترجمة على حسين حجاج)
العدد ١٠٨ ديسمبر ١٩٨٦، ص ١٦٢، ١٦٥.

القرب.

إذا كان من الضروري أن يوجه الشخص الملاحظ انتباهه بدقة تجاه النموذج حتى يحدث التعلم عن طريق الملاحظة فقد وجد أن الأشخاص الملاحظين عادة مايميلون إلى انتقاء الأشخاص القريين منهم كنماذج أكثر من اختيارهم لأشخاص بعيدين عنهم. ويعنى هذا أن الآباء والأقرباء المقربين والأصدقاء المحبين على سبيل المثال يكونون أكثر عرضه للاختبار كنماذج إذا ماقورنوا بالغرباء - والأغرب قد يتخذون كنماذج إذا كانوا بمراكز مشهورة وذلك من خلال وسائل الأعلام، وقد لايقابل الملاحظ النموذج بصورة

شخصية على الاطلاق ولكنه يظل كنموذج على مستوى مرتفع جدا.

٣- مركز النموذج.

تشير نتائج البحوث إلى أن الملاحظين كانوا انتقائيين في اختيارهم للنماذج، وأن هذه الانتقائية تعتمد على مركز النموذج المحتمل اتخاذه، ويتضمن ذلك ثمة خصائص معينة مثل المركز الذى يشغله النموذج، والدور الذى يلعبه النموذج، وقوة تأثير النموذج، وقدره النموذج على الاتصال.

وتؤكد معظم النتائج إلى أن النماذج ذات المراكز المرتفعة عادة ما تكون عرضة للتقليد والمحاكاة من النماذج ذات المراكز المنخفضة، على الرغم من أن تحديد مراكز قد تختلف تبعا لعدد من العوامل مثل (مركز الأب أو المعلم أو الوزير) والدور (مثل قائد جماعه الأقران) أو القوة (مثل الحق فى تقديم التعزيزات أو عدم تقديمها) فان كل هذه العوامل تعتبر عوامل هامة فى توجيه الانتباه بالاضافة إلى تحديد قدره النموذج على الاتصال، وميل الملاحظ إلى الملاحظ أو ابتعاده عنه. على أننا يجب أن نضع فى اعتبارنا أن الملاحظ هو الذى يمنح المركز للنموذج وقد يختلف اختيار كل ملاحظ للنموذج معتمدا على الخصائص التى يحكم عليها بأنها أكثر أهمية.

٤- التأثير والقوة.

يقعد بالتأثير أنه التغير فى اتجاهات الشخص أو سلوكه الذى يرجع إلى شخص آخر أو جماعة أخرى، وهناك نمطان مختلفان من التأثير وهما: التأثير المستقل حيث يحدث التغير نتيجة للاقتناع بالرساله. والتأثير التابع. حيث يكون التغير نتيجة للخصائص الاجتماعية للنموذج أو للجماعة.

فى حين يقصد بالقوة أنها التأثير الممكن . وقد يتأثر مركز النموذج بدرجة ما بكل من التأثير والقوة التى يدركها الملاحظ فى النموذج .

٥- التحكم المعرفى .

فاذا كان التأثير والقوة يعتبران بمثابة أحداث خارجية يمكن أن يكون لها تأثير هام على الملاحظ . فان التحكم المعرفى هو تحكم الملاحظ الداخلى والذى ينتج عن التعلم اللفظى أو الأنماط الأخرى من التعلم التى يخبرها الملاحظ .

مثال : تأثير تحكم الهزات الداخلية ولو بصورة جزئية فى دفع القتل إلى ارتكاب جرائمهم .

(انظر ويتيج : مقدمة فى علم النفس ، سلسلة شوم ماكجروهيل ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٢) ، ويتيج ، سيكولوجية التعلم سلسلة شوم ، ماكروهيل ، ١٩٨١ ، ص ٦٩ .

خاتمة :

ليس هذا فقط هو ماتتضمنه النظرية من أبعاد ، بل أن المكان لايسمح بالتوسع فى عرض جوانب النظرية ونبه أبناءنا الطلاب إلى أهمية المتغيرات التى تشتمل عليها النظرية سواء على الصعيد النظرى للطلاب الماجستير والدكتوراه حيث تتوالى البحوث والدراسات فى هذا الميدان لاكتشاف المزيد من الأبعاد ، أو على الصعيد التطبيقى من خلال التوسع فى تطبيقات النظرية فى مجالات علم النفس الاكلينيكي والنمائى والاجتماعى بالاضافة إلى التطبيقات التربوية المختلفة .

مراجع الفصل

- جابر عيد الحميد: سيكولوجية التعلم، النهضة العربية، ١٩٨٠.
- دينيس تشايلد: علم النفس والمعلم (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون)
- هولت سوندرز ليمتد بالاشتراك مع مؤسسة الاهرام بالقاهرة، ١٩٨٣.
- فؤاد أبو حطب: علم النفس التربوي، ط٣، الانجلو المصرية، ١٩٨٤.
- : نحو نموذج للتعلم المدرسي فى النظام الاسلامى، مجلة دراسات تربوية.
- مدنيك وآخرون: التعلم (ترجمة: محمد عماد الدين اسماعيل)، ١٩٨٤.

الفصل الثامن

تدريب الأفراد في

مجال الصناعة

- تدريب الأفراد.

- البرامج التدريبية.

- انتقال أثر التدريب.

تدريب الأفراد

مقدمة

أصبح التدريب على العمل وتنمية العاملين وتزويدهم بالمعارف والمعلومات الجديدة في ميدان عملهم من المسلمات التي يتفق عليها الجميع وقد أكدت البحوث أهمية هذه العملية وضرورة الاستمرار فيها وبشكل دوري، ففي إحدى الدراسات التي تلقى فيها العمال برنامجاً تدريبياً جديداً ثم قورن ادائهم بعد ذلك بمجموعة أخرى لم تتلقى ذلك البرنامج التدريبي، وأسفرت المقارنة عن تفوق في اداء المجموعة التي تلقت التدريب، وبالإضافة إلى تحسن اداء المجموعات التي تلقت التدريب فإن كمية التكاليف تقل بشكل واضح لدى المجموعة التي تتلقى التدريب .

تتجه الصناعات بصورة متزايدة تجاه التعليم والتدريب الدقيق والمستمر، ولدى كثير من الشركات الآن الامكانيات ومعينات التدريب التي تفوق بكثير نظائرها في الجامعات ولقد لمس الكُتّاب بنفسه من خلال ما يقوم به من محاضرات في المؤسسات التي تتولى تدريب العاملين فيها من تقدم ما يستخدمونه من أجهزة وتقنيات .

والانسان هو عامل التنمية ووسيلة التغيير الأساسي وهو هدفها الاول، لذلك اذا أريد للتنمية أن تنجح وأن تخدم اغراضها، فلا بد من وضع الخطط السليمة لتنمية القوى البشرية المدربة لتؤدي دورها بفاعلية في عملية التنمية الشاملة، والتدريب من أهم الوسائل العلمية الممارسة بشكل واسع ومقصود والتي تصمم لنقل الانسان من مستوى مهاري معين إلى مستوى افضل وتنمية الموارد البشرية تفرضيها ضرورات متعددة أولها ما يحتاج اليه العالم من

ثورة تكنولوجية وتطورات انتاجية تضطر معه الدول إلى استيعاب الجديد بصفة مستمرة، ثانيهما أن نجاح الدول المتقدمة والنامية خاصة يتوقف على القوى البشرية المدربة للوصول إلى التنمية الشاملة، ومن هنا تظهر اهمية التدريب كوسيلة فعالة لتحقيق تنمية القوى البشرية ومن أهميتها اكتسب التدريب ومكانته كاحدى السياسات الادارية الهامة فى نجاح أى مشروع أو برنامج .

كما أن التدريب يعمق التصور النظرى ويعطيه معناً واقعياً ملموساً ويزيد من قدرة الانسان على التحليل المنظم للسلوك الانسانى والمشكلة التى تواجهه غيره من الناس وامكانات التدخل لمواجهتها فى الممارسة، ومن هنا تظهر أهمية التدريب كوسيلة فعالة لتحقيق تنمية القوى البشرية .

المقصود بمصطلح التدريب :

يعرف التدريب على أنه « كل الأنشطة التى تساعد المتدربين عن طريق تحسين الاء.

والتدريب عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى احداث تغييرات فى الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الاداء وطرق العمل والسلوك والاتجاهات بما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقين للقيام باعمالهم بكفاءة ومقدرة عند تولى المسؤوليات التى سوف تسند إليهم.

كما يعرفه البعض بأنه « نشاط مستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والإتجاهات التى تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما ^(١).

والعملية فى التدريب تعنى مجموعة التفاعلات الدينامكية والنمو الذى يحدث فى الفرد المتدرب، وبالتالى فهى مجموعة من الحوادث أو الظروف

المتكررة والمرتبطة مع بعضها وتؤدي إلى تنمية خاصة، والتدريب وسيلة لتغيير الاتجاهات عن طريق إكتساب المتدرب خبرة منظمة وخلق الفرص المناسبة للتغيير عن طريق التشجيع المستمر على تعلم واستخدام الأساليب الإدارية الحديثة بصورة يمكن معها تطبيق المعرفة والمهارات في العمل وزيادة الحساسية والتفاعل مع الآخرين ولإيجاد الدافع لتفسير السلوك إلى ما هو أحسن^(٢).

والتدريب هو تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات والمهارات ليكون صالحاً لمزاولة عمله وهو عملية منظمة تهدف لتحقيق مستوى معين من الكفاءة وحسن الأداء.

كما يعرف على أنه تعليم لاعادة تكييف الفرد مع بيئة العمل، ويشكل ركيزة اساسية من ركائز الادارة واسلوب فعال في تطويراتها^(٣).

واذا كان التدريب يعنى اعداد الفرد اعداد يساعد على مقابلة ومواجهة المواقف المختلفة التي تصادفه، فان هذا الاعداد الفنى لا يخرج فى الغالب عن تزويد الفرد بمجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المناسبة.

أهمية التدريب

يعتبر التدريب مسئولية هامة من مسئوليات ادارة الافراد فهذه الادارة يجب أن لا تقتصر اهتماماتها على عمليات تعبئة واختيار الافراد وتقديم كفاءتهم

(١) محمد جمال برعى: فن التدريب فى مجالات التنمية (القاهرة : مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى، ١٩٧٠) ص: ١٧٢ .

(٢) لويس كامل مليكة: تمثيل الأدوار فى التدريب القيادى، (القاهرة: مجلة الإدارة المجلد الثانى، العدد الثالث، يناير ١٩٧٠) ص: ٥٠

(٣) حسن الجبالى : التدريب: (مجلة الكفاءة الإنتاجية والتدريب المهنى، العدد (٢)، ١٩٧٥) ص: ٤١.

وتصنيف الوظائف فى المنظمة فحسب ، بل لا بد أيضا أن تهتم بتدريبهم واعدادهم للقيام بمسؤوليات العمل المختلفة، وينبغى أن يدخل فى اعتبار الادارة المذكورة أن التدريب هو عملية انسانية تمكن الفرد من مقابلة التطور المستمر الذى يتعرض له العمل ومن التكيف السريع من عمله الجديد فى حالة انتقال هذا الفرد من عمله إلى عمل آخر، لان التدريب يعمل على زيادة كفايته الفنية والانتاجية فيرتفع مستوى هذه الكفاية أيضا للمنظمة كلها، كما أنه يساعد افراد هذه المنظمة على الاستغلال الجيد لكفاءتهم فى صورة تعاونية لتحقيق الاهداف التى وضعتها المنظمة لنفسها^(١)

اهداف التدريب

للتدريب اهداف متعددة منها الخاصة والعامة :

- الاهداف الخاصة : فهى تلك الاهداف التى يحددها القائمون على التدريب عند تنظيمه لتدريب فئة من العاملين على عمل معين والوصول به إلى مستوى محدد .

- أما الاهداف العامة : فهى التى تشترك فيها غالبية أنواع التدريب مهما تعددت والتى يمكن ايجازها فى النقاط التالية :

(أ) اكساب الافراد معلومات ومعارف وظيفية متخصصة تتعلق باعمالهم واساليب الاداء الامثل فيها ويمكن أن نطلق على هذا الجانب هدف المعلومات .

(ب) صقل المهارات والقدرات التى يتمتع بها الافراد ويمكنهم من استثمار الطاقات التى يختزنونها ولم يجد طريقها للاستخدام الفعلى

(١) صالح الشيكشى : العلاقات الانسانية فى الادارة (القاهرة: دار الفكر العربى د.ت) ص : ١٩٤ .

بعد ويطلق على هذا الجانب تعبير هدف المهارة Skill Objective .

(ج) تعديل السلوك وتطوير أساليب الأداء التي تصدر عن الافراد فعلا وذلك من أجل اتاحة الفرصة لمزيد من التحسين والتطوير فى العمل الانتاجى وتأمين الوصول إلى الاهداف الإنتاجية المتصاعدة، وهذا ما نطلق عليه هدف السلوك .

(د) تزويد العامل بالمعرفة فى احدث ما وصلت اليه العلوم والتكنولوجيا من مستحدثات فى أساليب العمل وادواته فى مجال تخصصه وما يتطلبه ذلك من مهارات جديدة يلزم اكسابها للعامل .

(هـ) تقوية المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد نحو المجتمع الذى يعيش فيه .

(و) تحسين العلاقات الانسانية عن طريق تفهم كل فرد لواجباته ومسئوليته فى عمله ونحو زملائه، أى تفسير السياسة الادارية للأفراد بغرض ايجاد الثقة والتعاون بينهم فبرنامج التدريب سيعرف الافراد بالمستوى المفروض ان يحققونه فى وظائفهم من حيث الكمية والجودة، مما يودى إلى تقدمهم فى اعمالهم وزيادة اجورهم وزيادة فرص الترقية والتقدم أمامهم وهذا ولاشك يساعد فى رفع الروح المعنوية^(١) .

ويمكن تقسيم اهداف التدريب إلى :

١ - اهداف مباشرة :

وهى قصيرة المدى تمثل فى عملية التعديل الايجابى فى سلوك الافراد

(١) عادل حسن : الافراد فى الصناعة (الاسكندرية : دار الجامعات المصرية ، ١٩٨٠) ص ص :

من الناحية السلوكية وترمى إلى اكسابهم :

(أ) معارف ومهارات ومعلومات وخبرات تنقصهم .

(ب) انماط سلوكية وعادات جديدة ملائمة .

(ج) اتجاهات صالحة للعمل .

وذلك بهدف رفع مستوى كفاءة الفرد في الأداء، بحيث تتحقق فيه شروط الفاعلية بأقل مجهود .

٢- أهداف طويلة المدى :

وتمثل في اعداد الافراد الذين يتوفر فيهم الاستعداد لعملية الترقى والنمو في العمل لتولى الاعمال الهامة .

أنواع التدريب :

ويصنف طبقا للمستوى المعرفى والمهارى للتدريب، فينقسم إلى :

١- تدريب لرفع المستوى : ويهدف إلى رفع مستوى مهارة المتدربين الموجودين بالمنظمة والارتقاء بمعارفهم عن طريق تقديم برامج التدريب على الاساليب التى استحدثت فى ادارة اعمالهم ومهنتهم والتخصص فى المهارات الضرورية، وتعريفهم بالمستجدات فى النواحي الفنية والتكنولوجية المستخدمة .

٢- التدريب الاضافى : ويرمى إلى اكساب الافراد المهارات والمعارف التى تمكنهم من اجادة أعمال اضافية تفيد تحسين مستوى ادائهم بصفة عامة .

كما تصنف أنواع التدريب طبقاً لنوع المتقدمين للتدريب من ناحية الالتحاق بالعمل ، ولذا فهناك نوعان أساسيان هما :

١- التدريب قبل الخدمة (قبل الالتحاق بالعمل) .

ويقصد به التدريب قبل تولي الموظف لعمله الثابت في المؤسسة ويهدف إلى :

(أ) تعريف الموظف الجديد بالمؤسسة طبيعتها وأهدافها .

(ب) تعريف الموظف بمركزه الوظيفي في المنظمة والدور الذي يجب أن يقوم به .

(ج) تعريف الموظف بالقوانين واللوائح والقواعد والتعليمات التي تنظم العمل .

(د) تعريف الموظف بحقوقه وواجباته .

٢- التدريب أثناء الخدمة .

ويتم مع العاملين الملتحقين بالعمل ، ويهدف إلى :

(أ) لزيادة مهارة العاملين ورفع كفاءتهم .

(ب) تزويده بالجديد في مجال عمله .

(ج) لتحسين مستوى العلاقات الانسانية في المؤسسة .

(د) لتعرف الموظف أو العامل بالوظيفة الجديدة ج في حالة الترقية .

(هـ) لمساعدة المرشحين لوظائف قيادية من تنمية مهاراتهم القيادية وأساليب تعاملهم مع مرؤوسيهـم .

التدريب لاكتساب المهارة :

تتطلب بعض الاعمال مهارة في ادائها، ويقصد بكلمة عمالة ماهرة أنها تعرف اصول المهنة وتجيدها. وتنقسم الاعمال الصناعية عادة إلى أعمال ماهرة وأعمال غير ماهرة ويقصد بالاعمال غير الماهرة الاعمال التي لا تتطلب تدريباً خاصاً .

ويوجد مظهران للتعليم مستقلان بعضهما عن بعض، فقد يوجد شخص يمتلك كثير من المعارف والمعلومات الخاصة بالمهنة لدرجة أنه يستطيع أن يشرح للآخرين كل الخطوات التي تتضمنها عملية معينة كالبناء أو النجارة أو غيرها، ولكنه لا يستطيع أن يقوم بنشر لوح خشب على شكل زاوية قائمة مثلاً، وهناك شخص آخر يستطيع اداء كل الافعال بكفاءة ولكنه لا يستطيع أن يشرح أو يوصف لنا الجانب المعرفي فيما يقوم به، فمعرفة كيفية تنفيذ العمل والقدرة على تنفيذ العمليات الضرورية هما عمليتان مختلفتان تماماً .

ويقصد بالفعل الماهر بالنسبة للنفسين أنه نموذج مدروس للحركات، كما أن مستقل تماماً عن المعرفة المهنية .

ويتطلب اكتساب المهارة فعلاً ماهراً ليس فقط تركيباً معيناً للحركات يؤدي في تتابع مخصوص، بل يجب أن تكون هذه الحركات ذات تركيز معين، وقد يكون نموذج التعلم بالمحاولة والخطأ من أكثر النماذج تفسيراً لاكتساب المهارة، ففي عملية اللعب بعدة كرات مثلاً لا يلزم فقط قذف الكرة في تتابع خاص، بل يجب أيضاً قذفها إلى الارتفاع المناسب وفي الاتجاه المناسب، فمن بين كل الحركات التي يستطيع المرء أن يؤديها، يجب أن يقوم فقط بحركات معينة وبتكرير معين، ويتقدم التعليم تزداد الحركات المنتقاه

تحديدا وارتباطا بعضهما ببعض، ويتم استبعاد الحركات الزائدة أو الناشئة، والتعلم بالمحاولة والخطأ كنموذج مفسر لما حدث يتطلب اكتشاف الفرد للحركات المطلوبة واستبعاد الخاطئة، والاستزادة من المحاولات لاكتساب المهارة.

البرامج التدريبية :

تعرف البرامج التدريبية بأنها مجموعة الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات وإتجاهات المتدربين في تحديد معلوماتهم، ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم، وتحسين أدائهم وهم في عملهم.

وتعرف على أنها مجموعة العمليات التعليمية التي بها يتم إعداد وتأهيل الفرد للقيام بمسؤوليات عمل معين معين بالطريقة الأفضل، وبمعدل الأداء الأكبر بمستوى كفاءة إنتاجية أعلى عن طريق إكسابه من المعارف النظرية، وبعض الإتجاهات النفسية والإجتماعية المرغوبة واللازمة لنجاحه^(١).

كما تعرف على أنها مجموعة من الأنشطة المخططة التي تهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة تتناول معلومات، وأدائهم، وسلوكهم، وإتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم وإنتاجية عالية.

كما تعرف أيضا بأنها لمجموعة من الإجراءات التي تؤدي إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة تتناول معلوماتهم، وأدائهم، وسلوكهم، وإتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

(١) كمال أغا : الإدارة في الخدمة الإجتماعية : (القاهرة : دار الثقافة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٨) ص

مبادئ عامة يجب مراعاتها فى برامج التدريب :

١ - يجب أن يقوم برنامج التدريب على تلبية الاحتياجات الفعلية للعاملين والأمر الذى يحيل المدرب يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة لحياتهم العملية .

٢ - يجب أن تكون اهداف البرنامج واضحة ومحتوياته محددة، الامر الذى يجعل المتدربين يشعرون بأرتفاع مستوى كفاءتهم، ويتجهون لحصول على المزيد من التدريب .

٣ - يجب أن يكون هناك تنسيق بين تدريب الافراد قبل الخدمة وبرامج تدريبهم بعد الخدمة، حيث ينبغى أن تتصل الجهور وتتابع فيما يتعلق بالعمل تحسين مستوى الاداء المهنى للافراد .

٤ - برامج التدريب مهما تابعت واتصلت ومهما حققت غاياتها لا تصل إلى حد يعتبر نهائيا أو كافيا بالنسبة للمتدرب. فنحن لا يمكننا أن نرسم للكفاءة البشرية غاية تقف عندها دون أن تتقدم ولكى تحدث برامج التدريب أثرها فى رفع الكفاية المهنية، ينبغى أن تنطلق هذه البرامج من حيث تنتهى برامج الاعداد للمهنة، وأن تنطلق هذه البرامج المتتابعة، فذلك من شأنه أن يساعد على استمرار النمو المهنى وأن يهيئ السبيل لانطلاقات أبعد فى اتجاه هذا النحو.

٥ - كلما كان اعداد الافراد جيدا وكلما كان المشرفون ذوى مستوى تخصص رفيع فيما يقدمون، أدى ذلك إلى مساعدة الافراد على مزيد من التكيف للظروف المتغيرة وساعد برامج التدريب على تحقيق مستويات عالية من الكفاءة المهنية الرفيعة .

تقويم البرنامج التدريبي

تعددت الآراء في تعريف التقويم ويمكن تلخيص هذه الآراء في ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

١ - اتجاه يرى أن التقويم عملية قياس واختبار للتغيير في ظاهرة معينة بغرض تحديد كمية واتجاه ونوع التغيير .

٢ - اتجاه يرى التقويم هو عملية اظهار مدى التطابق بين الاداء الفعلى والاهداف المخططة لعمل معين .

٣ - اتجاه يرى أن التقويم عبارة عن مجموعة الآراء والافكار التي يصدرها الخبراء المتخصصون حول موضوع معين .

ومن الواضح أن أى واحد من هذه الاتجاهات لا يستطيع بمفرده أن يغطى كافة الأنشطة والاعمال التي تدخل فى اطار التقويم، كما انها لا توضح نوع ومقدار المعلومات التي يتطلبها اجراء التقويم .

أهداف التقويم :

تحدد أهداف التقويم أساسا فى الحكم الموضوعى على نجاح وعدم نجاح أو صلاحية وعدم صلاحية برنامج « هو موضوع التقويم » وذلك بتحليل وتفسير المعلومات الميسرة والمتاحة عن ذلك البرنامج، وعادة ما توضع اهداف البرنامج فى شكل أهداف كبرى ويتم تحديدها بالاسلوب العلمى بحيث تكون متفقة مع مقتضيات تطوير الواقع الراهن ونقله إلى أوضاع افضل خلال فترة زمنية محددة، وذلك فى ظل موازنين دقيقة، كما يراعى تحديد بدائل مستمرة لتلك الاهداف توخيا لأية ظروف فى المستقبل .

وقد حدد Grinnell ستة أهداف لبرنامج التقويم هي:

- ١ - الكشف عن مدى تحقيق الاهداف وكيفية تحقيقها .
 - ٢ - تحديد معايير واضحة للنجاح .
 - ٣ - كشف الأسس التي تحدد مدى نجاح البرنامج .
 - ٤ - العمل على زيادة مدى فاعلية البرنامج .
 - ٥ - وضع أسس لبحوث المستقبلية .
 - ٦ - اعادة تحديد المفاهيم لكي تستخدم في ادراك الاهداف وصياغتها في ضوء نتائج البحوث .
- أهمية تقويم البرامج :

- ١ - ان التقويم يبدو حتما اذا أردنا ان نعرف مدى فائدة أو فاعلية البرامج في أنها تحقق فعلا الاغراض الموضوعية من أجلها .
- ٢ - تحديد ما اذا كان التغيير الحادث يرجع إلى فاعلية البرنامج أو لاسباب أخرى .
- ٣ - القياس الموضوعي والمنظم للنتائج المتوقعة وغير المتوقعة والتي يسفر عنها تنفيذ البرنامج^(١)
- ٤ - يستمد البحث التقويمي أهميته من الاحساس بالحاجة إلى الأساليب الموضوعية في تقدير فعالية برامج الرعاية الاجتماعية والتحول من التقديرات الذاتية الشخصية والتي ثبت عجزها .
- ٥ - يساعد التقويم على معرفة النتائج ومقارنتها بالمستويات والمعايير

الموضوعة للتقويم

مراحل عملية التقويم

حدد البعض الخطوات أو المراحل التي يجب أن يمر بها البحث التقويمي على النحو التالي:

- ١ - تعريف الأهداف المراد تقويمها .
 - ٢ - تحديد المشكلات التي نتحد من تحقيق الفعالية المطلوبة .
 - ٣ - وصف وتقنين الفعالية .
 - ٤ - قياس درجة التغيير الحادث .
 - ٥ - تحديد ما إذا كان التغيير الحادث نتيجة لفاعلية البرنامج أم أن هناك أسباب أخرى يرجع لها .
 - ٦ - توضيح وبيان مدى استمرار التغيير الحادث .
- بينما يرى بعض الباحثين أن عملية التقويم يمكن تحديدها في خمس مراحل بحثية أساسية هي:
- ١ - صياغة أهداف البرنامج وتحديد نتائجها المتوقعة وغير المتوقعة ومحاولة قياسها .
 - ٢ - تصميم البحث وتحديد معايير التحقق من فاعلية البرامج مع الأخذ في الاعتبار تكوين الجماعات الضابطة أو بدائل لها .
 - ٣ - وضع المقاييس والأدوات وتطبيقها، مع تحديد احتمالات الخطأ في القياس، والعمل على تقليل هذه الاحتمالات .

٤ - تحديد مؤشرات تقويم الفعالية تحديداً دقيقاً واقعياً .

٥ - وضع إجراءات فهم النتائج وتفسيرها لتحديد مدى النجاح أو الفشل في قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه .

تحديد معايير تقييم فاعلية البرنامج :

تشير الفعالية إلى المدى الذى يحقق فيه البرنامج أهدافه، ويحتاج تقييم فعالية البرنامج إلى وجود مؤشرات أو مقاييس أو معايير تساعد فى الحكم على البرنامج وتحديد مقدار النجاح أو الفشل فى تحقيق أهدافه .

ومن أهم المعايير فى تقدير نجاح أو فشل البرنامج ما يلى :

(أ) الجهد :

يتركز تقييم الجهد كمعيار للنجاح على كمية ونوعية النشاط المبذول، من خلال تقدير المدخلات والطاقة المبذولة بغض النظر عن العائد ويجب هذا الجانب من التقييم على الأسئلة. ما هو مقدار العمل الذى تم فى البرنامج ؟ وإلى أى حد كان هذا العمل موفقاً ؟

(ب) الأداء :

وينصب تقييم الأداء كمعيار على نتائج الجهد أكثر مما يهتم بالجهد ذاته باعتباره معياراً للأثر أو النتيجة . ويتطلب قياساً للإنجاز فى ضوء نتائج البرنامج ومقدار ما تم تحقيقه من الهدف الأكبر، والإجابة على الأسئلة : هل حدث التغير المرغوب فيه ؟ وهل هناك أية نتائج جانبية أخرى ؟ وهل حقق البرنامج غير ما كان يتوقع منه ؟

(ج) كفاية الأداء :

ويتركز تقييم كفاية الأداء على مدى اقتراب النتائج التي حققها البرنامج من الهدف الرئيسى الذى قصد إليه .

(د) الفعالية :

قد يكون للبرنامج نتائج إيجابية، ولكن مع ذلك، قد يكون هناك برامج أخرى أفضل منه فى تحقيق نفس النتائج، ولذلك فإن الفعالية تمثل النسبة بين الجهد والأداء والبحثية .

(هـ) العملية :

ويمكن أن تزداد معرفتنا أثناء تقييم نجاح أو فشل البرنامج من خلال المعايير السابقة، بالكيفية التى يعمل بها البرنامج ويحدث آثاره، أو بالكيفية التى لم يحدث بها هذه الآثار والأسباب فى كل حالة، وذلك من خلال جمع وتحليل المعطيات التى تجيب على الأسئلة :

كيف ؟ ولماذا ؟ ومن أى الجماعات يكون للبرنامج وجوانبه المتباينة فعاليتها ؟ ومن هنا تتبلور معايير تقييم عملية البرنامج ليسهم فى توفير هذا النوع من المعرفة والذى قد يساعد من ناحية على تطوير البرامج التى حققت النجاح المرجو، ومن ناحية أخرى يفيد فى التعرف على الأسباب التى أدت إلى فشل البرنامج ويسمح للباحث بإدخال التعديلات المناسبة .

انتقال أثر التدريب :

هل يؤثر تعلم استجابة سابقة على ما يليها من استجابات، وهل يؤثر تعلم عادات معينة على إنجاز ما يليها من أعمال، وأى هذه الأعمال أو المهام التى تتأثر بتعلم عادة ما، وما مقدار ذلك التأثير ؟ تدور هذه التساؤلات حول موضوعنا وهو انتقال أثر التدريب والتعلم .

ولعله من المسلم به أن الكيفية التى نتعلم بها فى الوقت الحاضر تتأثر على الدوام بما نكون قد تعلمناه من قبل، وهذا هو ما نقصد به انتقال أثر التدريب، وقد تكون كمية الانتقال ضئيلة جداً فى بعض الأحيان إلا أنه - عل وجه العموم - فكلما تقدم العمر بالأفراد وزادت خبراتهم كلما أصبحوا أقدر على ما سبق أن تعلموه . وهكذا فنحن نقصد بدراسة انتقال أثر التدريب « دراسة الكيفية التى تؤثر بها بعض خبرات التعلم النوعية فى أداء عملية معينة مرة أخرى » وقد لا يكون هناك تأثير بالمرة، ولكننا نستطيع أن نرى انتقال أثر التدريب فى حالات أخرى بشكل إيجابى، مثال ذلك : تعلم لعبة فردية من ألعاب القوى يساعد على تعلم لعبة أخرى، ومعرفة الأساليب الفنية للعبة جماعية أخرى يساعد على تعلم لعبة أخرى مشابهة . والانتقال الإيجابى مهما كان ضئيلاً فلا بد أن يحدث، وإلا فلن يكون هناك معنى للخبرة والحكمة .

وقد يكون انتقال أثر التدريب سلبياً عندما يتداخل رومان لتليفون العمل، أو تتداخل أرقام منازل اثنين من الزملاء، أو يتغير تليفون قريب لك فيتداخل القديم والجديد وهكذا . وهكذا فقد يتخذ انتقال أثر التدريب أحد الأشكال الآتية :

١ - انتقال إيجابي Positive Transfer

٢ - انتقال سلبي Negative Transfer

٣ - لا انتقال Zero Transfer

وتحدث الحالة الأولى إذا ساعد عمل ما أو أفاد في تعلم أو إنجاز عمل آخر كان ذلك انتقالاً إيجابياً لأثر التعلم . في حين تحدث الحالة الثانية إذا منع أو أعاق تعلم أو إنجاز علم آخر أو أنه إذا تساوت مجموعة العوامل الإيجابية التي تساعد على الانتقال مع مجموعة من العوامل السلبية التي تعوق الانتقال كان ذلك دليلاً على عدم الانتقال .

وانتقال أثر التعلم يعد من الأمور الشائعة، وبالتالي فلا يوجد فقط في النواحي العقلية والمهارات التي تحتوي على حركات معقدة فقط، بل يمتد ليشمل الجوانب الانفعالية والوجدانية في الشخصية كالاتجاهات والاستجابات الانفعالية والعاطفية للأفراد .

طرق دراسة انتقال أثر التدريب :

هناك تصميمات معقدة لدراسة وقياس انتقال أثر التدريب نذكر منها

التصميم التالي :

يتطلب ذلك التصميم اختيار مجموعتين متكافئتين من الأفراد تسمى إحداهما : « بالمجموعة التجريبية » حيث تقوم هذه المجموعة بتعلم عمل ما ونرمز له بالرمز (أ) ثم تقوم نفس المجموعة بتعلم عمل آخر ونرمز له بالعمل (ب) .

والمجموعة الأخرى هي : « المجموعة الضابطة » وهي التي تقوم بتعلم

العمل (ب) فقط، ودون أن تقوم بتعلم العمل (أ) .

وعلينا أولاً أن نتحقق من معرفة العوامل التي يمكن أن « تؤثر في عملية التعلم والتي يمكن أن تصنف في ثلاث مجموعات :

الأولى : متغيرات تتعلق بشخصية المتعلمين كالدوافع والاستعداد للتعلم وقدراته وما إلى ذلك .

الثانية : وهي التي تميز العمل الذي هو موضوع التدريب أو التعلم، مثل كمية المادة ومحتواها وطبيعتها .

الثالثة : وهي التي تربط بظروف التدريب أو موقف التعلم نفسه، كدرجة توزيع المحاولات، واستخدام أساليب من التدعيم أو العقاب وإمكانية التكرار، والزمن المتاح .

فإذا رمزنا للمتغيرات الثلاثة على النحو التالي (شخصية - ش) و(عمل - ع) و(تدريب - ت) فإن المجموعتين يوصفان بأنهما متساويتين من حيث العوامل الشخصية والعمل ويختلفان من حيث التدريب أو التمرين .

وفي تخطيط وإجراء التجربة يمكننا استنتاج ما يلي :

١ - إذا وجدنا أن المجموعة التجريبية قد استفادت من تعلم العمل (أ) في تعلم العمل (ب) كان ذلك انتقال إيجابي لأثر الخبرة السابقة . وذلك يعني أن المجموعة التجريبية سوف تؤدي العمل (ب) بطريقة أسرع وأكثر فاعلية من المجموعة الضابطة .

٢ - من ناحية أخرى إذا تعلمت المجموعة التجريبية العمل (ب) بطريقة أبطأ من وأقل فاعلية من المجموعة الضابطة يمكننا أن نستنتج أن هذا الانتقال

من (أ) إلى (ب) انتقال سلبي .

٣ - أما إذا تعلمت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة العمل (ب) بنفس السرعة وبنفس الفاعلية يمكننا ملاحظة انعدام انتقال أثر التعلم .

وذلك على افتراض أن المجموعتين متساويتين تماماً في العوامل التي تؤثر في عملية التعلم . كما أن الفترة التي تقوم فيها المجموعة التجريبية بتعلم العمل (أ) لا تقدم المجموعة الضابطة بأي عمل آخر .

ويوجد عدد آخر من التصميمات التي يمكن الاستعانة بها في الكشف عن انتقال أثر التعلم نلخصها في الجدول التالي :

جدول () التصميمات التجريبية الشائعة في ميدان

دراسة انتقال أثر التدريب

التصميم التجريبي	المجموعات	لعمل الأول	زمن التعلم	العمل الثاني	الفروق
(١)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) _____	ثابت	تعلم (ب) تعلم (ب)	الفروق بين أداء المجموعتين
(٢)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) _____	اختبار قبلي للمجموعتين	تعلم (ب) تعلم (ب)	الفروق بين الأداء القبلي والبعدي (مقدار النمو)
(٣)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) _____	ثابت	تعلم (ب) تعلم (ب)	الفروق بين محصيلتي تعلم (أ) و (ب)
(٤)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) _____	ثابت	تعلم (ب) تعلم (ب) (مهمة مشابهة)	الفروق بين أداء المجموعتين في المهمتين (أ) و (ب)
(٥)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) _____	متغير	تعلم (ب) تعلم (ب)	الفرق بين محصيلتي الأداء للمجموعتين

قياس انتقال أثر التدريب :

تحدد كمية واتجاه الانتقال المختلفة ولاستخدام إحدى هذه المعادلات لبعض البيانات المعطاة يجب أن يطبق بعض مقاييس الأداء . وتشمل هذه المقاييس ما يلي :

- ١ - عدد المحاولات المطلوبة للوصول إلى مستوى معين من الأداء .
- ٢ - الزمن الضروري للوصول إلى مستوى معين من الأداء .
- ٣ - مستوى الأداء الذى يصل إليه الفرد (عدد الإجابات الصحيحة) بعد فترة زمنية معينة أو بعد عدد معين من المحاولات .
- ٤ - عدد الأخطاء التى ترتكب عند الوصول إلى مستوى معين من الأداء .

وإذا فرضنا أن (س) تمثل متوسط أداء المجموعة التجريبية بالنسبة للعمل (ب) وأن (ص) تمثل متوسط أداء المجموعة الضابطة بالنسبة للعمل (ب) أيضاً . ومقارنة الفرق بين س ، ص مع ص نفسها فإن المعادلة التى تمثل نسبة انتقال أثر التدريب تكون :

$$\text{نسبة انتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ص}} \times 100$$

ويمكن تطبيق هذه المعادلة لقياس درجة انتقال أثر التدريب إذا كان مقياس مستوى الأداء على أساس أنه « كلما زادت درجة المقياس كلما دل ذلك على زيادة مستوى الأداء لدى الفرد » . مثال ذلك إذا كان مقياس الأداء يتحدد بعدد الإجابات الصحيحة ففى هذه الحالة يمكن تطبيق المعادلة السابقة وذلك لأن عدد الإجابات الصحيحة تزداد بزيادة مستوى الأداء .

فلو فرض أننا صممنا تجربة لقياس أثر تعلم اللغة الفرنسية هذا العام على تعلم اللغة الألمانية فى العام القادم، بمعنى آخر نريد أن نعرف فيما إذا كان تعلم اللغة الفرنسية سوف يساعد أو يعوق التعلم التالى للغة الألمانية . نستخدم مجموعتين أحدهما المجموعة التجريبية التى تدرس اللغة الفرنسية لمدة عام دراسى ثم ترس اللغة الألمانية فى السنة الدراسية التالية، والمجموعة الضابطة التى تدرس فقط اللغة الألمانية . وفى هذه الحالة نجد أننا نستخدم التصميم التجريبى رقم (١) المشار إليه سابقاً . وفى نهاية العام الثانى يعطى للمجموعتين اختبار لقياس درجة تحصيلهم فى اللغة الألمانية فإذا وجد من هذا الاختبار أن المتوسط التحصيلى للمجموعة التجريبية (س) = ٩٠ إجابة صحيحة وأن المتوسط التحصيلى للمجموع الضابطة (ص) = ٧٥ إجابة صحيحة على نفس الاختبار وتطبق المعادلة السابقة تكون النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب كالآتى :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ص}} \times 100$$

$$20\% = 100 \times \frac{15}{75} = \frac{75 - 90}{75}$$

معنى ذلك أن مستوى أداء المجموعة التجريبية فى اللغة الألمانية أعلى ٢٠٪ من مستوى أداء المجموعة الضابطة فى اللغة الألمانية أيضاً . ولكننا فى نفس الوقت لا نستطيع أن نحدد بالضبط فيما إذا كان انتقال أثر التدريب هذا راجعاً إلى تعلم المجموعة التجريبية اللغة الفرنسية قبل تعلمها اللغة الألمانية أو إلى تفوق هذه المجموعة عن المجموعة الضابطة فى القدرة على التعلم أو إلى العاملين معاً أما إذا كان مقياس مستوى الأداء قائماً على أساس أنه كلما صغر قيمة

المقياس كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى الأداء فإن المعادلة التي تستخدم لقياس درجة انتقال أثر التدريب تكون :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص}} \times 100$$

وتصلح هذه المعادلة عند قياس عدد الأخطاء أو عدد المحاولات أو الزمن المستغرق للوصول إلى مستوى معين من الأداء . فمن الواضح أنه كلما قلت عدد الأخطاء أو عدد المحاولات أو الزمن المستغرق كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى الأداء .

ولقد قدم Gagne et al. في عام ١٩٤٨ معادلة أخرى لقياس انتقال أثر التدريب وتضمن هذه الطريقة مقارنة الفروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (س) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة (ص) مع أقصى مستوى يمكن أن يصل إليه مستوى الأداء كنتيجة لانتقال أثر التدريب، ويحدد هذا بالفرق بين لدرجة الكلية الممكنة نتيجة لأداء العمل (ب) ومتوسط مستوى أداء المجموعة التجريبية (س) والمجموعة الضابطة (ص) . فإذا كان مقياس التعلم يساوي عدد الإجابات الصحيحة وأن (ع) تمثل الدرجة الكلية الممكنة فنجد أن المعادلة تكون كالآتي :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص}} \times 100$$

أما إذا كان مقياس الأداء قائماً على أساس عدد الأخطاء أو عدد المحاولات أو الزمن المستغرق فإن المعادلة تكون كالآتي :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص} - \text{ع}} \times 100$$

وتكمن الصعوبة في تطبيق هذه الطريقة في كيفية تحديد الدرجة الكلية

الممكنة لانتقال أثر التدريب .

ولقد اقترح Murdock عام ١٩٥٧ معادلة أخرى لحساب درجة انتقال أثر التدريب وتقوم هذه المعادلة على المسلمات الآتية :

أقصى انتقال أثر تدريب إيجابي يمكن تحقيقه هو ١٠٠٪ من الانتقال.

أقصى انتقال أثر تدريب سلبي يمكن تحقيقه هو ١٠٠٪ من الانتقال.

معنى ذلك أن الحدود العليا والحدود الدنيا لانتقال أثر التدريب متساوية تماماً مع الاختلاف في الإشارات وأن كل من الانتقال الإيجابي والسلبي متماثلين تماماً . ويمكن الوصول إلى ذلك إذا ما تضمنت معادلة حساب انتقال أثر التدريب متوسط أداء كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يلي :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{س} + \text{ص}} \times 100$$

واستخدام هذه المعادلة صالحة إذا كان مقياس مستوى الأداء قائماً على أساس أنه كلما زادت درجة المقياس كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى الأداء .

أما إذا استخدم مقياس الأداء على أساس عدد الأخطاء المحسوبة أو عدد المحاولات أو الوقت المستخدم للوصول إلى مستوى أداء معين فإن المعادلة تكون كالآتي :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص} + \text{س}} \times 100$$

وفيما يلي جدول للمقارنة بين الطرق المختلفة لحساب النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب :

النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب			الدرجة الكلية المحتمل الحصول عليها (ع)	عدد الإجابات الصحيحة	
الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة		متوسط المجموعة التجريبية (م)	متوسط المجموعة الضابطة (م)
١٠٠+	١٠٠+		٥٠	صفر	٥٠
٢٥+	٢٩+	٦٧+	٥٠	١٥	٢٥
صفر	صفر	صفر	٥٠	١٥	١٥
٢٥-	٤٠-	٤٠-	٥٠	٢٥	١٥
١٠٠-		١٠٠-	٥٠	٥٠	صفر

النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب			الدرجة الكلية المحتمل الحصول عليها (ع)	عدد الإجابات الصحيحة	
الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة		متوسط المجموعة التجريبية (م)	متوسط المجموعة الضابطة (م)
؟	٤٠-	١٠٠+	٥٠	٥٠	صفر
؟	؟	٤٠+	٥٠	٢٥	١٥
؟	؟	٦٧+	٥٠	١٥	١٤
؟	؟	٦٧-	٥٠	١٥	٢٥
؟	+		٥٠	صفر	٥٠

- التجريب فى ميدان انتقال أثر التدريب :

انتقال أثر التدريب من أحد أعضاء الجسم إلى عضو آخر :

كان العالم الألماني « فبر » أول من اهتم بالدراسة العلمية لانتقال أثر التدريب من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر حيث لاحظ فبر أن بعض الأطفال الذين كانوا قد تدربوا على الكتابة باليد اليمنى، لديهم القدرة على الكتابة بصورة جيدة باليد اليسرى دون أن يحصلوا على أى تدريب على تلك اليد اليسرى . وقد نشر « فخر » هذه الملاحظات عام ١٨٥٨ . ولقد أثبتت تجارب تالية أن المهارة التى اكتسبتها إحدى اليدين على عمل معين يمكن أن تنتقل إلى اليد الأخرى، كما يمكن أن تنتقل حتى إلى القدم، وأن كان ذلك لا يحدث بالنسبة لجميع الحالات .

يتجارب انتقال أثر التدريب من اليد المفضلة إلى اليد الأخرى :

فى عمليات التعلم الإدراكى - الحركى ، تتضمن المهارات العضلية نمطاً من التنبهات البصرية الحركية . وفى الظروف العادية ، نجد أن أية مهارة إدراكية - حركية يعمل على سهولة اكتسابها التحول الإيجابى من المواقف العديدة السابقة التى تتضمن التأزر بين العين واليد . إلا أنه إذا حدث وتغيرت ظروف مجال الرؤية وأصبحت معكوسة بحيث أننا لكى نصل إلى ما يبدو فى مستوى أعلى لابد أن نتحرك إلى أسفل ، وما يبدو إلى اليسار لابد كى نصل إليه أن نتجه إلى اليمين ، فإن المرء يجد نفسه فى موقف صعب . وهذا التأثير الذى يحدثه وضع المهديات البصرية المعكوس على الاستجابة الإدراكية - الحركية يستخدم فى المختبر لدراسة موضوع انتقال أثر التدريب من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر ، مثل انتقال أثر اليد المفضلة للمفحوص إلى اليد الأخرى عن طريق اتباع أسلوب تتبع شكل هندسى فى المرآة (عادة ما يكون شكل نجمة) . والشكل الذى يتم تتبعه يثبت بحيث تكون المآة عمودية عليه ، وبحيث يكون هناك حاجز خشبى لا يمكن المفحوص من رؤية الشكل إلا من خلال المرآة فقط . وفى مثل هذا الوضع تعطينا المرآة صورة عكسية لما هو إلى الأمام وما هو إلى الخلف ، فى حين أن الأوضاع إلى اليمين وإلى اليسار لا تتغير ، بعبارة أخرى فإنه عند النظر فى المرآة نجد أن الاتجاهات إلى اليمين وإلى اليسار لا تتغير ، ولكن ما يبدو فى المرآة إلى أعلى هو بالفعل إلى أسفل ، وما يبدو إلى أسفل هو بالفعل إلى أعلى .

وعلى هذا ، فإن متابعة شكلاً هندسياً فى المرآة تتطلب من المفحوص استجابات هى عكس الاستجابات السابقة التى تعلمها ، إذ عليه أن يحرك يده فى اتجاه عكسى . وطالما أن هذه المهمة تتطلب من المفحوص استجابات

جديدة هي عكس الاستجابات السابق، التي هي - بلا شك - ظروف تهئ لانتقال سلبى لأثر التدريب فإن المفحوص يواجه صعوبة فى محاولاته الأولى لمتابعة هذا الشكل الهندسى . ومع ذلك، فإن المفحوص سرعان ما يتعلم المهارة الجديدة . وفى الواقع، فإنه بعد سلسلة من المحاولات فى متابعة الشكل الهندسى فى المرآة، فإن المفحوص قد يجد أحياناً قدراً من الصعوبة فى متابعة هذا الشكل عندما ينظر إليه مباشرة من خلال المرآة . ومثل هذه التجربة السابقة تكشف لنا بوضوح عن الأثر السلبى للتدريب، بمعنى أن التدريب على مهارة ما قد يعوق التدريب على مهارة أخرى . فمقدرة المفحوص على متابعة شكل هندسى عن طريق النظر إليه مباشرة، قد عملت على إعاقة تعلمه لمتابعة نفس الشكل الهندسى ولكن من خلال النظر إليه فى المآة .

وفى تجارب أخرى، فإن دراسة انتقال أثر التدريب لا يتم بين موقفين من مواقف التعلم، أى متابعة شكل هندسى بالنظر إليه مباشرة ومتابعة نفس الشكل الهندسى من خلال المرآة، وإنما يتم بدراسة أثر هذا الانتقال من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر، أى من اليد المفضلة (اليمنى مثلاً) إلى اليد غير المفضلة (اليسرى مثلاً) أو من اليد إلى القدم . بعبارة أخرى، فإن دراسة انتقال أثر التدريب هنا تتم عن طريق تدريب أحد أعضاء الجسم على مهارة معينة، ثم ملاحظة مدى استفادة العضو الآخر من الجسم من هذا التدريب وذلك عند تدريبه أيضاً على نفس المهارة أو مهارة مماثلة . وفى أغلب الأحيان نجد أن التأثير إيجابى . ويعتبر الرسم من خلال المرآة من بين أفضل الأساليب التجريبية لدراسة هذا الموضوع . حيث يمكن دراسة ما إذا كانت المهارة التى اكتسبتها إحدى اليدين فى متابعة شكل هندسى فى المرآة قد أقادت اليد الأخرى فى اكتساب تلك المهارة أم لا .

وفى الواقع، فإنه يمكن تصميم التجربة بحيث ندرس التأثير السلبي لانتقال أثر التدريب فى بداية التجربة عندما يتابع المفحوص لأول مرة بيده المفضلة الشكل الهندسى فى المرآة - كما أشرنا سابقاً - ثم ندرس أيضاً فى نفس التجربة التأثير الإيجابى لانتقال أثر التدريب، وذلك باختبار اليد الأخرى (غير المفضلة) بعد أن تم تدريب اليد المفضلة .

وفى هذه الحالة تصمم التجربة بحيث نختبر اليد غير المفضلة (اليسرى فى الأغلب) فى بداية التجربة، وذلك بأن يحاول المفحوص متابعة الشكل الهندسى فى المرآة مرة واحدة ويحسب الزمن الذى يستغرقه وكذلك عدد الأخطاء التى تحتسب على الأساس التالى :

أ - عدد مرات السير فى الاتجاه الخاطئ أى الاتجاه المضاد

ب - عدد مرات الخروج بالقلم - الذى يستخدمه فى المتابعة - عن الشكل الهندسى ..

ج - عدد مرات رقع المفحوص للقلم عن الورقة أثناء متابعة الشكل، حيث لا يسمح للمفحوص بذلك وينبه إلى ذلك قبل بدء التجربة ضمن التعليمات المقدمة له .

ثم يطلب من المفحوص أن يتابع الشكل الهندسى بيده المفضلة (اليد اليمنى عادة) وذلك من خلال النظر فى المرآة . ويدرس التحول السلبي بالنسبة لليد المفضلة عن طريق حساب الزمن والأخطاء إلى أن يتمكن المفحوص من متابعة الشكل ونجاح وفقاً لمعيار يضعه المحرب، كأن يتابع المفحوص الشكل الهندسى بدون خطأ مرة واحدة أو مرتين متتابتين أو أكثر .

وفي المرحلة الثالثة من التجربة يعاد اختبار اليد غير المفضلة مرة أخرى واحدة فقط ويحتسب الزمن والأخطاء، ويتم مقارنة أداء هذه اليد في الحالتين . ويمثل الفرق في الأخطاء والزمن مقدار ما اكتسبته من مهارة هذه اليد (غير المفضلة) نتيجة لتدريب اليد الأخرى (المفضلة) أى تمثل التأثير الإيجابي لانتقال أثر التدريب . هذا ويمكن فى ضوء مثل هذه التجارب صياغة تجارب أخرى تستهدف فى النهاية دراسة هذا الموضوع أى انتقال وتدخل أثر التدريب

انتقال أثر التدريب
من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر
(التدريب على الرسم في المرأة)

رقم المحاولة		تدريب اليد اليمنى على الرسم في المرأة
		الزمن بالثواني
		عدد الأخطاء
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		

اليد اليسرى	اليد اليمنى	اليد اليسرى	
الاختبار الأول	بعد إتمام التدريب	الاختبار الأخير	

المقارنة بين التدريب باستخدام الأسلوب الموزع
والتدريب باستخدام الأسلوب المركز
(التدريب على الرسم في المرأة)

تدريب مكثف		تدريب موزع		رقم المحاولة
عدد الأخطاء	الزمن بالثواني	عدد الأخطاء	الزمن بالثواني	
				١
				٢
				٣
				٤
				٥
				٦
				٧
				٨
				٩
				١٠
				١١
				١٢
				١٣
				١٤
				١٥

اليدين اليسرى الاختبار الأخير	اليدين اليسرى الاختبار الأول	
		متوسط الزمن بالثواني
		متوسط عدد الأخطاء

مراجع الفصل

- حسن الجبالي: التدريب، مجله الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني، العدد (٢)، ١٩٧٥.
- سيد خير الله: علم النفس التعليمي، الانجلو المصرية ١٩٨٨.
- صالح الشيكشي: العلاقات الانسانية في الاداره، دار الفكر العربي (د.ت).
- صباحي محرم: تقويم التدريب، المنظمة العربية للعلوم الاداريه، ١٩٧٨.
- عادل حسن: الأفراد في الصناعه، دار الجامعات المصرية بالاسكندريه، ١٩٨٠.
- عزت سيد اسماعيل: علم النفس التجريبي، دار العلم، بيروت، (د.ت).
- لويس كامل مليكه: تمثيل الأدوار في التدريب القيادي، مجله الاداره، المجلد (٢)، العدد (٣)، يناير ١٩٧٠.
- كمال أغا: الاداره في الخدمه الاجتماعيه، دار الثقافه للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.
- محمد جمال برعى: فن التدريب في مجالات التنميه، ط، مكتبة القاهرة الحديثه، ١٩٧٠.
- نجوى الحصافى:

الفصل التاسع

الفروق الفردية

مقدمة :

لاحظ الانسان منذ القدم اختلاف تكوينه عن بقية الكائنات العضوية ، بما يتميز عليها من قابليات أو دعها الله في فطرته ، كما لاحظ أن أفراد النوع الواحد يختلفون عن بعضهم البعض اختلافات واضحة فمنهم الطويل والقصير ، والبدين والنحيف ، والاسود والابيض ، ولا تقتصر الاختلافات على الجانب الجسمي وحده بل تمتد الى النواحي الشخصية الاخرى فمنهم الموهوب ومنهم العادى ومنهم الضعيف .

كما نجد التفاوت بينهم من يتميز بالسرعه والدقة ومن يتصف بالبطء وعدم الدقة ، وغيرها من الاوصاف التى يلاحظها الانسان المتأمل لسلوك الناس فى كل مواقف الحياه التى يعيشها .

ولم تظل تلك الظاهره محل ملاحظة فقط بل رصدها الفلاسفة والشعراء فى كتاباتهم فمن يقرأ تاريخ الفلسفة اليونانية يلحظ كثير من الاشارات والوصاف والممارسات حول الفروق الفردية فجمهوريّة أفلاطون تقوم على رصد أفلاطون وفهمه لظاهره الفروق الفردية بين الناس ، حيث يضع لكل فرد عمل خاص يناسبه ، مؤكداً بأنه لم يولد أثنان متشابهان بل يختلف كل فرد عن الآخر فى المواهب الطبيعىه ، فيصلح أحدهما لعمل بينما يصلح الثانى لعمل آخر ، كما أشار أرسطو للاختلافات الفردية بين الجماعات والاجناس وقد نسب تلك الاختلافات الى اصول فطرية ، وقد أمتد أثر ذلك الاتجاه الفلسفى فى الفلسفات التربوية فيما بعد عند روسو وبستالوتزى وهربارت وفروبل ، حيث يؤكدون على القدرات والامكانيات

الفطرية للطفل ، وعلينا أن نحترم النمو الطبيعي لهذه القدرات .

وفى تراثنا العربى والاسلامى ما يشهد بفهم الظاهره ، والوقوف عندها ،
فالاصمعى يرصد الظاهره شعراً فيقول «لن يزال الناس بخير ما تباينوا
فإن تساوو هلكوا»

ونسب للاقدمين قولهم «خير الناس هذا النمط الاوسط ، يلحق بهم
الثانى ، ويرجع اليهم العالى» .

ولعلماء الاسلام فى هذا الميدان باع طويل يحتاج الى وقفة خاصة ولكننا
على سبيل المثال سوف نستشهد ببعض نغحات حجة الاسلام أبى حامد
الغزالى فى رسالته العظيمة «أيها الولد» عند ينصح المعلمين بالاخذ بأدب
التدرج مع تلاميذهم ، فيشير الى أنه ينبغى للعالم المربى أن ينظر بتعمق الى
تلميذه فيزن عقله وذكاءه وقوه ادراكه فيتدرج معه على قدر فهمه ، فلا
يلقى اليه ما لا يبلغه عقله ، اقتداء فى ذلك بقول رسول الله صلى الله عليه
وسلم «نحن معاشر الانبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر
عقولهم» . (عن : الغزالى : أيها الولد ، ص ٨٠) .

واذا كان القرآن الكريم يقر بالفروق ، والاختلافات بين البشر ، فهو لا
يترك الامه بلا هوية ولا مكان بل يحددها لها مكانها بين الامم من خلال
ذلك الدور المنوطة به بين الامم حينما تشهد عليهم ، وفى ذلك يقول الله
تبارك وتعالى :

« وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول
عليكم شهيداً » .

الايه : ١٤٣ - البقرة

ولنا مع هذا الموضوع وقفه مستقلة انشاء الله ذلك نشرح فيها
(الفروق الفردية جذورها التاريخية والفلسفية وانعكاسها على الفكر
الانسانى المعاصر)
موقف التصورات المعاصرة فى الفكر الانسانى من ظاهرة الفروق
الفردية :

سيطر على الفكر الانسانى فى الحقبه المنصرفة تصوران عامان بالنسبة
لظاهرة الفروق الفردية نلخصها فيما يلى :

الاتجاه الاول : ويؤكد ذلك الاتجاه على مبدأ المساواه بين الناس فيما
لديهم من امكانيات عقلية لا حدود لتنميتها ، ويرى اصحاب هذا الاتجاه
ضرورة السعى نحو تهيئة الفرص المتكافئة تكافؤاً حقيقياً للجميع ، وعلى ذلك
فهم يردون الفروق الواسعه والملاحظه بين الافراد ترجع فى اصولها على عدم
تكافؤ الفرص المتاحة لتنمية مالمدى الافراد من إمكانيات .

الاتجاه الثانى : ويقوم على إفتراض أن الفروق بين الناس إنما هى
خصائص بيولوجية لا يمكن تجاهلها ، ويسعى أصحاب هذا الرأى الى تحقيق
مبدأ الانتفاع بالمواهب المتنوعه بالفعل من اجل اثراء الحياه المشتركة.

ويقول «فؤاد أبو حطب» فى كتابه المعنون بالقدرات العقلية
(١٩٨٣ : ص ٢٠) بأن الاتجاهين السابقين يمثلان فرضين لا يمكن أثباتهما
أو (دحضهما) ، وتفسير النتائج يقول أيهما قد يصل الى نتائج لا مبرر بها ، فإن
فتراض أن الفروق الفردية أساسية فى الشخصية قد يؤدي الى تبرير الامتيازات
الطبقية وما يتبعها من استبداد وتسلط واستعمار ودعاوى التفوق العنصرى
وبالتالى تأكيد مبدأ «النخبه الممتازه» . وفى الوقت الذى يحاول الاتجاه الآخر

تفادى تلك المزالق الخطره بقبول الافتراض الأول ، فإنه يقع فى أخطاء يواجهها فى الواقع الفعلى حينما نفاجأ بأن الفروض المتاحة بتساوى أمام الناس لا بقابلها انجازات على نفس المستوى ، بل يشعر الكثيرون منهم بمشاعر الاحباط والفشل حينما يواجهون دائماً بنتائج لا تتفق والمتوقع منهم بناء على مماثلتهم بنتائج المتفوقين منهم .

ويتنقل الى وصف ما يمكن قبوله كوجهه نظر تتلافى العيوب وتتسامح تجاه الفروق فى الاداء بين الافراد حينما يقول : بأن جميع الافراد متساوون من حيث القيمة الا أنهم ليسو كذلك من حيث الصفات والخصائص النفسية ، وهذا يدعوننا الى مزيد من الفهم لطبيعة تلك الفروق بما يساعدنا فى توجيه الافراد وارشادهم للسبل التى تزيد من توافقهم مع مطالب الحياة .

ما المقصود بالفروق الفردية :

نشأة فكرة القياس السيكومتري فى أساسها إسناداً إلى قبول مبدأ مقارنه الفرد بجماعته التى ينتسب اليها ومن ثم اعتمدت على مقارنه خصائص الفرد بخصائص ذلك الفرد المجتمع أى المتوسط (وهو معيار افتراضى يقارن به الجميع وقد لا يكون وجوداً فعلياً) ، وعلى هذا فتتاج القياس الفردى يختلف بدرجة أو بأخرى عن قياسات المتوسط .

وهكذا تعرف الفروق الفردية بأنها «الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعه فى صفه أو أخرى جسمية كانت أم نفسية» .

ويرتبط مفهوم الفروق الفردية السابق ارتباطاً واضحاً بتوزيع الدرجات توزيعاً اعتدالياً يعطى للمتوسط القيمة المعيارية فى الجماعه ، وهذا ما ستتحدث عنه فى توزيع الفروق الفردية بشكل أكثر توضيحاً .

ويرى البعض بأن وصف الفروق الفردية بأنها انحرافات عن المتوسط لا يتناسب والقياس الاديومترى الذى لا يعتمد على متوسط الجماعة ، ولا يلجأ لنسبة الفرد إلى جماعته بل بنسبة إلى معيار قد يكون ذاتى وقد يكون فرضى الامر الذى يمكن أن يفسر الفروق الفردية داخل الفرد الواحد ، ومتابعه الفروق النمائية فيه.

وهكذا فيصبح الفروق الفردية هى الاختلافات فى درجة وجود الصفة (جسيمة كانت أو نفسية) لدى الافراد.

الفروق الفردية هل هى فروق فى النوع أم فروق فى الدرجة :

يجب أن نميز بين نوعين من الفروق ، فروق فى نوع الصفات والخصائص موضوع المقارنه ، كاختلاف الطول عن الوزن ، وتصبح الفروق فى النوع مرتبطة باختلاف الصفات موضوع المقارنه ، ونحن فى الغالب لا نقارن بين صفتين مختلفتين ، وقد يشير البعض الى اننا نقارن مثلاً بين الطول والقصر ، ولكننا ندرك جميعاً أن الطول والقصر هما إسمان يصفان مقدارين مختلفين من نفس الخاصية أو السمة ، فهما ينتميان لنفس النوع ، والخلاف بينهما خلاف فى الدرجة ، ونحن نستخدم فى قياسهما نفس الوسيلة ، ونفس الشئ عندما نطلق على شخص بأنه ذكى والآخر غبى ، فالذكاء والغباء هما وصفان لما يمتلكه الافراد فى نفس الخاصية المقاسة والفروق بينهما فرق مقدار أو درجة ما يمتلكه كل منهما من تلك الخاصية موضوع القياس.

وعلى ذلك فالفروق التى نتحدث عنها هى تلك الفروق الى تصف الاختلافات بين الافراد فيما يمتلكونه من نفس الخاصية أو السمة أى أننا

مضيون بالفروق فى الدرجة ، وهكذا يبدأ علماء القياس موضوع الفروق « بأن كل ما يوجد من خصائص أو سمات شخصية يوجد بمقدار ، وكل ما يوجد بمقدار يمكن أن يقاس » وهكذا يرتبط موضوع الفروق الفردية بالقياس النفسى ارتباطاً وثيقاً ، أدى الى ظهور وتطوير أدوات واساليب القياس المختلفة ، بل قدمت لعلم النفس ميداناً متكاملأ أطلق عليه اسم علم النفس الفارق ، يهتم بعدد كبير من المجالات يعدها فؤاد أبو حطب (١٩٨٣ : ص ٤٨) فيما يلى :

١- تحديد طبيعه الفروق الفردية وخصائصها سواء بين الافراد أو داخل الافراد أو بين الجماعات .

٢- تحديد العلاقات بين السمات المختلفة للوصول الى أفضل تنظيم وتصنيف لها .

٣- دراسة العوامل المؤثر فى الفروق الفردية من حيث المنشأ والنمو والتدهور.

٤- اكتشاف طرق بحث وقياس الفروق الفردية وخاصة الاختبارات النفسية.

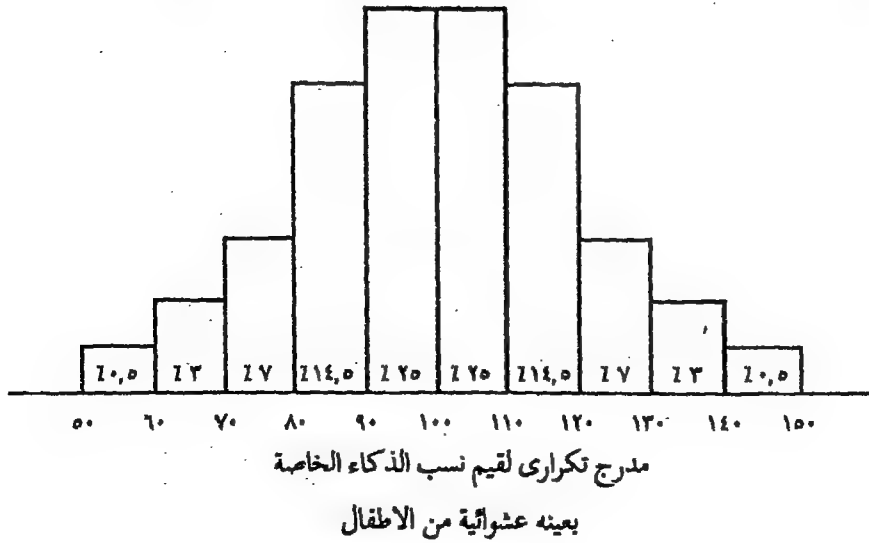
٥- تطبيق نتائج البحث فى علم النفس الفارق على مشكلات التقويم والانتقاء والتوجيه والتعليم والتدريب.

توزيع الفروق الفردية :

عندما نقيس أى مظهر من مظاهر الانسان فإننا نجد أن السمة المقاسة موزعه بطريقة معينة ، وبالإضافة الى ذلك فإن جميع السمات تكون موزعه بطريقة مماثلة تماماً عندما تقاس هذه السمات فى الافراد الذين ينتقون بطريقة

عشوائية ، مفترضين انهم فى هذا الاختبار يمثلون جميع السكان . وقد تكون السمة منصع القياس هى الطول أو الذكاء أو القدرة على التذكر أو سرعه رد الفعل للمثيرات البصرية أو السمعيه أو الامانه أو الاتزان الانفعالى وبغض النظر عما يقيسه الانسان سواء كانت صفات جسمية أو عوامل عقلية أو سمات شخصية أو استجابات حسية فإن الطريقة التى تتوزع بها تلك الصفات تتبع من نفس النمط .

لنفترض أن لدينا قياسات لقدرة معينة من القدرات فى مجموعه كبيره من الافراد ، ولنفترض أننا قمنا بتبويب تلك القياسات فى فئات ، وحولنا تلك القياسات الى جدول تكرارى ثم تمثيلة بيانياً بمدرج أن عدداً كبيراً من الافراد سوف يحصلون على درجات تقع فى المدى المتوسط ، وهؤلاء الافراد يمتلكون السمة موضوع القياس ، فى حين الدرجات الادنى أو الاعلى سوف يحصل عليها عدداً أقل من الافراد ، وبذلك فسوف تظهر بتكرار أقل فأقل كلما اتجهنا نحو البداية أو النهاية (نحو الطرفين) ولعل الشكل التالى يوضح مدرجاً تكرارياً لدرجات مجموعه من الافراد فى مقياس للذكاء.



ويمكن أن يصاغ هذا الشكل في صورة منحنى ، غالباً ما تتوقع أو نفترض أن يكون هو المنحنى الاعتدالى المستنتج من التوزيع الاحتمالى المسمى بالتوزيع الاعتدالى وهو توزيع احتمالى له مجموعة من الخصائص والمميزات الاحصائية.

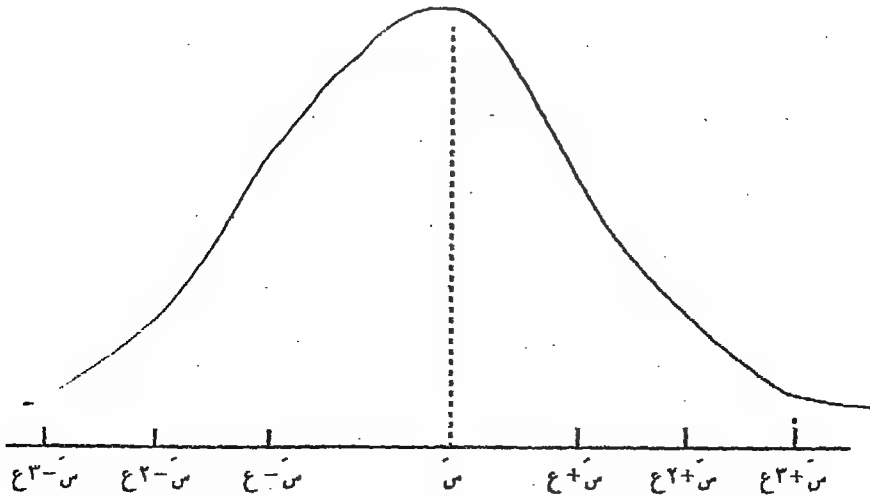
ولكننا سنذكر هنا الاسباب التى دعت العلماء الى افتراض أن «المنحنى الاعتدالى» هو اكثر الافتراضات قبولاً حول توزيع الفروق الفردية.

(فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ، ١٩٨٣).

١- أن التعقد والتعدد المعروفين عن العوامل التى تحدد موضع الفرد فى سمة من السمات يؤدى بنا إلى توقع أن تنوزع السمة تبعاً لقوانين الاحتمال.

٢- أن توزيع اغلب الخصائص البيولوجية والفسولوجية التى يمكن قياسها بمقاييس متساوية الوحدات تؤدى فى العادة الى منحنيات اعتدالية.

٣- أن البيانات التى يتحكم فيها منطق التوزيع الاعتدالى يمكن التعامل معها بالطرق الاحصائية الشائعة والمعتادة والتى لا تنطبق على سواها.



ما مدى الفروق الفردية :

ليس هناك خلاف يذكر إذن حول وجود الفروق الفردية بين الناس ، ولكن السؤال هنا يدور حول مدى الفروق الفردية ما مدى هذه الفروق ، وما هو مقدارها؟ وما هو مقدار التباين فى تلك الفروق؟

لقد حاول دافيد وكسلر (١٩٥٢) فى كتابه المعنون بـ «مدى الكفاءات الانسانية» معالجة هذا الموضوع ، حيث جمع عدداً كبيراً من التوزيعات الاحصائية للخصائص الانسانية المختلفة ، واستخدم نسبة المدى Range Ratio كمؤشر على التباين ، حيث وجد أن هذه النسبة بين أكفاء الاشخاص وأضعفهم فى الاداء على الاختبارات تتراوح بين (١:٢) وأشار الى أن الفروق بين الافراد تعد فروق بسيطة ، فالاختلافات بين الناس فى الطول مثلاً تتراوح بين ١,٢٧ الى واحد صحيح (مستبعداً منهم غير العاديين طبعا العمالقة والاقزام) .

وفى ضوء افتراض توزيع الفروق الفردية توزيعاً اعتدالياً ، نجد أن الانحراف المعيارى يمثل وحدة قياس التباين فى درجات الافراد على السمة المقاسة ، ويفترض هذا التوزيع أن حدود التوزيع تبدأ من سالب ثلاثة (-٣) انحراف معيارى ، أى ثلاثة انحرافات اقل من المتوسط وكذلك ثلاثة (+٣) انحرافات معيارية أعلى من متوسط المجموعه ، وهكذا يعد تباين السمة المقاسة بالاضافة الى المتوسط من الملاحظات الهامة للتعرف خصائص ذلك التوزيع .

الفروق الفردية فى الشخصية :

فى ضوء تعريف الشخصية بأنها «النمط الكلى الفريد للسمات الذى يميز الشخص عن غيره من الاشخاص» وبالتالى يسمح هذا التعريف بالمقارنه

بين الافراد فى ضوء مظهر واحد أو عدد محدود من المظاهر فى المرة الواحدة. وفى أغلب الأحيان تتم هذه المقارنه بين الشخص ومعايير الاصل السكانى العام الذى ينتمى اليه أو صفاته المميزة . ويفضل فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) أن يطلق عليها مفهوم السمة حيث تعرف السمة بأنها : «طريقة متميزة ودائمة نسبياً يختلف فيها الشخص عن الآخرين» والتي تصنف إلى : السمات المعرفية والسمات الوجدانية والسمات الحركية.

وفى ضوء ذلك يمكن تصنيف الفروق فى الشخصية الى :

(١) الفروق فى النواحي الجسميه والحركية :

وتبدو هذه الفروق واضحة فى الناحية الجسميه توجد الفروق فى حجم الجسم والطول والوزن والشكل العام ، وكذلك الفروق فى الحواس المختلفه كالسمع أو البصر أو الشم أو التذوق ودراسات العتبات الفارقة وزمن رد الفعل من الدراسات العميقة فى هذا الباب .. كما توجد فروق واضحة فى النواحي العضليه والمهارية كالسرعه والدقه فى استخدام الاصابع ، أو المهارات الحركية المختلفه كالجري أو الرياضيات المختلفه.

(٢) الفروق فى القدرات العقلية (الفروق فى الاداء الأقصى) :

ويطلق كرونباك على الاداء فى السمات العقلية الاداء الاقصى ، ويقصد به أن يؤدى الفرد أفضل أداء ممكن قدر استطاعته ، وقد يمتد المصطلح ليشمل الجانب المهارى والحركى وتستخدم هنا المقاييس والاختبارات المختلفه للكشف عن هذه الفروق واستخدامها فى ميدان توجيه الافراد واختيارهم للمهام المختلفه.

لماذا نقيس الفروق الفردية :

الفرض الرئيسى من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة إذ أنه لولا وجود هذه الفروق لما كانت هناك حاجة إلى القياس، وتتلخص أنواع الفروق الرئيسية فى أربعة طوائف نجملها فيما يلى :-

١ - الفروق بين الأفراد Inter-individual

ويهدف هذا النوع الى مقارنة الفرد بغيره من أفراد فرقة الدراسية أو عمره أو بيئته فى ناحيه من النواحي النفسية أو التربوية أو المهنية لتحديد مركزه النسبى فيها حتى يمكن تصنيف الافراد إلى مستويات أو جماعات متجانسه

٢ - الفروق فى ذات الفرد intra-individual

وقياس هذا النوع يهدف الى مقارنة النواحي المختلفة فى الفرد نفسه لمعرفة نواحي القوة والضعف فيه بالنسبة لنفسه، بمعنى مقارنة قدراته المختلفة معاً، للتعرف على أقصى امكانياته فى كل منها بغرض الوصول إلى تخطيط أفضل لبرامج تعليميه أو تدريبيه .

٣ - الفروق بين المهن inter-Occupational

فمن المعروف أن المهن المختلفة تتطلب مستويات مختلفة من القدرات والاستعدادات والسمات . وقياس هذه الفروق يفيدنا فى الانتقاء المهنى وفى التوجيه المهنى وفى اعداد الفرد عموماً للمهن .

٤ - الفروق بين الجماعات inter-group

وقياس الفروق بين الجماعات يفيدنا فى دراسة سيكولوجية الجماعات

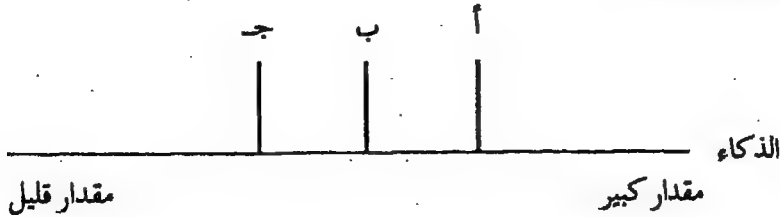
وخصائص النمو، ودراسة العوامل التي قد تكون مسئولة عن هذه الفروق
لإنماء الصالح منها والتغلب على العاقل . ولا يخفى أن قياس كل نوع من
هذه الفروق، له فائدته الكبرى في تطوير البحوث العلمية مما يؤدي بدوره إلى
تطوير المقاييس ذاتها .

تعريف القياس :

يعرف «ننالي» القياس في العلم بأن «قواعد استخدام الأعداد بحيث تشير
إلى الأشياء بطريقة تدل على كميات من خاصية»

ومعنى ذلك أن القياس يعتمد في جوهره على الأعداد، وتشير كلمة
«قواعد» إلى أن اجراءات استخدام الأعداد يجب أن تصاغ صياغة صريحة وأن
يعبر عنها تعبيراً واضحاً يقبل النقل والفهم والاتصال أما كلمة «خاصية»
فتدل على أن القياس يهتم دائماً بصفة معينة من صفات الأشياء أو
الأشخاص وتستطيع القول أننا لا نقيس الأشياء وإنما نقيس خصائصها
كالطول والوزن وبالمثل أننا لا نقيس الطفل مثلاً وإنما نقيس ذكاءه، أما عبارة
«الأعداد تستخدم لتدل على كميات» من صفة أو الخاصية وليس مجرد
الاكتفاء بالإشارة إلى الأشياء أو الأشخاص .

ولكى نوضح مفهوم القياس في علم النفس يمكن أن نمثل السمة بخط
مستقيم ثم نحدد المواضع الفردية فيها بنقط فيها على هذا الخط كما هو
واضح من الشكل (١)



والسمات العقلية النمو السابق تسمى السمات ذات القطب الواحد ومن أمثلتها في المجال النفسي قياس السمات المعرفية، وفي المجال التربوي قياس التحصيل . ورغم أهمية هذا التصور الكمي للسمات إلا أنه ليس شائعاً فمن المعتاد أن يصف الناس بعضهم بعضاً في ضوء سمات كيفية لا كمية . وبالطبع توجد في المجال النفسي والتربوي سمات لا تتوافر فيها خاصية القابلية للتناول الكمي أو القياس ومن ذلك «وجود المخاوف المرضية» أو «عدم وجودها» إلا أن جيلفورد يشير إلى وجود نوع ثان من السمات يسميه «السمات ذات القطبين» وهي السمات التي تمتد من قطب معين إلى قطبه المضاد ماراً بنقطه الصفر ويوضحها الشكل (٢)

+ س صفر - س

سمة ذات قطبين

ويبدأ أن عدداً كبير من السمات الوجدانية والاجتماعية من النوع ذي القطبين ومع هذا فإن هذا النوع من السمات لا يخرق قواعد القياس طرق القياس :

مفهوم «السمة» مفهوم كمي في كثير من الحالات ومعنى ذلك أن السمات في معظمها يمكن أن تخضع للقياس بحيث تصبح الفروق أو الاختلافات فروقاً في «الدرجة» وليس في «النوع»

والواقع أن البحث عن طرق جديدة للقياس يمثل مشكلة فما يقبل للملاحظة المباشرة والقياس في العلوم السلوكية هو الاداء Performance

وتستخدم أساليب الاداء كمؤثر على كثير من السمات، وبالفعل فإن للاداء خصائصه الفيزيائية والملموسة التى تتفق مع مطالب البحث العلمى والقياس، ألا أنه توجد ظواهر أخرى تسمى الظواهر «السيكولوجية» أو «العقلية» لا تخضع للدراسة العلمية المباشرة وقد استطاع العلماء من التغلب على هذه المشكلة بقولهم أن الخصائص التى تخضع للقياس فى العلم قد لا تقاس مباشرة بوحدات معيارية منها نوع . فقد يكون القياس غير مباشر فنحن نقيس الحرارة بمقياس مدى وكذلك الوزن ومعظم هذه الخصائص من نوع التكوينات الفرضية التى لا تلاحظ مباشرة .

لذلك يعتمد الباحثون فى العلوم النفسى والتربوية فى دراساتهم وقياسهم لتكويناتهم الفرضية كالدكاء والاتجاه على مؤشرات عن هذه المفاهيم تنتمى الى عالم الواقع ويمكن ملاحظتها ملاحظة موضوعية مباشرة .

وفى علم النفس تسمى هذه المؤشرات «اساليب الاداء» ومنها يستنتج الباحثون تكويناتهم الفرضية أو تجريداتهم المعرفية .

وتصنيف اساليب الاداء فى علم النفس إلى فئات ثلاث هى :

أ - الاداء اللغوى كما يتمثل فى النطق والتحدث والتلفظ شفاها أو كتابه وقد يميل إلى وسائل الاتصال غير اللفظى كالإيماءات والاشارات وغيرها .

ب - الاداء الحركى كما يتمثل فى نشاط أعضاء الحركة مباشرة كأستخدام الجسم أو الأيدى أو الاصابع أو الأقدام .

ج - الاداء الفسيولوجى كما يتمثل فى نشاط الاجهزة الجسمية المختلفة

كالنشاط الهرموني للغدد الصماء أو نشاط القلب أو نشاط المخ .

ويستخدم الباحثون فى العلوم الانسانية عدداً من الطرق فى قياس الخصائص والتكوينات الفرصنيه، وأهم هذه الطرق ما يأتى :

١ - تكرار أو احتمال حدوث مؤشر الخاصية :

فإذا كان العمل الذى يؤديه المفحوص يتألف من وحدات (أسئلة) كثيرة متساوية فى الصعوبه أو السهولة، فيمكن أن تقاس السمه بعدد الاستجابات الصحيحه (سواء كانت فى صورة تكرار أو احتمال) التى يؤديها المفحوص فى وقت محدد، وفى هذا نحن نقيس السرعة، وقد تقاس السمه بعدد الاستجابات الخاطئه الصادرة عن مفحوص فى وقت محدد وفى هذا يصبح الباحث مهتماً بقياس الدقة .

٢ - شدة أو حدة حدوث مؤشر الخاصية :

وتتمثل طريقة الشدة أو الحدة فى اختبارات القدرات العقلية مثلاً فى مستويات صعوبه المفردات التى يستطيع المفحوص الاجابة عليها، وتمثل فى النشاط العضلى بمقدار الطاقة أو الجهد المبذول كما يقاس بسعة الاستجابة أو قوتها .

٣ - مدى حدوث مؤشر الخاصية :

وهذه الطريقة ليست واضحة أو شائعة الاستخدام كالطريقتين السابقتين وتتطلب فى جوهرها تحديد عينه متنوعه من الأسئلة يتكون منها المقياس ..ويستخدم فى قياس السمه درجة التنوع فى الأسئلة التى يجيب عليها المفحوص .

مستويات المقياس :

أفضل تصنيف لأنواع القياس المختلفة أو مستوياته، وبخاصة في ميدان علم النفس ذلك الذى اقترحه «ستيفنس»، ومن يقسم الطرق المختلفة لاستخدام الاعداد إلى أربعة أنواع هى :-

١ - المقاييس الاسمية Nominal

تستخدم المقاييس الاسمية حين تستخدم الاعداد لتشير إلى الأشخاص أو الأشياء أو إلى فئات تنتمى إليها هذه الأشياء أو هؤلاء الأشخاص كأفراد . ولا يتضمن استخدام الاعداد فى هذه الحالة أى معنى كمى، وسواء استخدمت الاعداد للإشارة إلى الحالات الفردية أو إلى فئاتها فإنها تدل على «عناوين» لها وتخل محل «اسمائها» الأصلية مثل استخدام الأرقام التى تخصص لكل لاعب فى فريق كرة القدم، أو أرقام جلوس الطلاب فى الامتحانات أو أرقام التليفونات والسيارات، المنازل، إن الاعداد فى جميع هذه الحالات لاتدل على «مقدار» من صفة أو خاصية، وانما تدل فقط على الاختلافات بين الحالات الفردية .

٢ - مقاييس الرتبة Ordinal

كثيرا ما يحدث أن الباحث يستطيع ترتيب وحداته أو فئاته حسبما يتوافر فيها من «مقدار» من الصفة أو الخاصية، ومع ذلك لا يستطيع أن يحدد بدقة هذا «المقدار» وحينئذ يلجأ إلى تنظيم هذه الوحدات أو الفئات فى سلسلة تمتد بين الأدنى والأعلى فى الخاصية التى يعيشها، وكل ما يفعله الباحث أنه يتخيل متصلاً يمكن أن يرتب عليه الافراد، وبالطبع يمكن ترتيب الأفراد بدقة

بحيث لا يحتل شخصان نفس الموضع أو المكان في المتصل .

وفي مقياس الرتبة لا يستطيع أن نحدد مدى الفرق بين أى رتبتين بدقة، فكل ما يزدونا به هذا المقياس من معلومات أن (أ ، ب) مثلاً دون معرفه سعة هذا الفرق، كما لا يمكننا أن نستنتج من مقياس الرتبة أن الفرق بين أ، ب أكبر أو أصغر من الفرق بين جـ، د .



أى أننا فى هذا الشكل فقط يستطيع أن نستنتج العلاقة بين المسافات كما يلي :

$$\overline{AD} = \overline{AB} + \overline{BC} + \overline{CD}$$

ولكننا لا نستطيع مثلاً أن نقارن بين المسافتين \overline{AB} ، \overline{CD}

وهكذا فإن المقاييس الرتبية شأنها شأن المقاييس الاسمية لا تستخدم معها العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمه، والفرق بين المقاييس الرتبية والمقاييس الاسمية، أن المقاييس الاسمية تعبر عن عدد بدون كم أما مقاييس الرتبة فهى كم بدون عدد .

٣ - مقاييس المسافة :

أشرنا إلى أن مفهومى العدد والكم لا يتوافران معاً وفى وقت واحد فى المقاييس الاسمية ومقاييس الرتبة جميعاً، فالمقاييس الاسمية هى أعداد بلا كميات، بينما مقاييس الرتبة هى كميات بلا اعداد أما إذا توافر فى المقياس

الخاصيتان معاً فكون قد انتقلنا الى مستوى جديد هو ما يشار اليه عادة بكلمة «قياس» بمعناها الضيق .

ومعنى ذلك أن مقياس المسافة يسمح بتحديد مدى بعد شيئين أو شخصين بعضهما عن بعض فى الخاصية موضوع القياس، وأن تكون هذه المسافة متساوية .

والاجراء الاقرب إلى الشيوع فى أغلب المقاييس النفسية والتربوية أن تحدد المسافات فى ضوء بعد كل فرد عن المتوسط الحسابى للدرجات فى المقياس بمسافات معيارية تتحدد بالانحراف المعيارى .

والواقع أن أغلب المقاييس النفسية والتربوية من هذا النوع فنحن نقارن درجات طالبين فى الاختبار، ويحد مدى بعد كل منهما عن المتوسط .

إلا أن أهم خصائص هذا المقياس أنه ليس له صفر مطلق . فقد يحصل التلميذ على الدرجة صفر فى الامتحان التحصيلى إلا أن ذلك لا يعنى أن لا يوجد لدى معلومات على الاطلاق حول موضوع الاختبار ويمكن أن تستخدم مع مقاييس المسافة عمليات الجمع والضرب والطرح، إلا أن عملية القسمة بالذات لا يجوز استخدامها على الاطلاق، لأن القسمة تفترض مقدماً وجود الصفر المطلق .

٤ - مقاييس النسبة Ratro

تعد مقاييس النسبة أعلى مستويات القياس وتختلف هذه المقاييس عن مقاييس المسافة بوجود الصفر المطلق، والصفر المطلق هنا يعبر عن «العدم» الكامل للخاصية المقاسة .

وتتوافر في هذا النوع من المقاييس خاصية تساوى الوحدات، ومن ثم تصبح جميع المعلومات الحسائية قابلة للاستخدام بما فيها عمليات القسمة وتتوافر في مقاييس النسبة كلى خصائص المسافة بالإضافة الى وجود الصفر المطلق وتساوى الوحدات ، ونحن نألف هذا النوع من المقاييس أكثر من غيره لان جميع الأبعاد الفيزيائية المعروفة كالطول والوزن والحجم يمكن قياسها بهذه الطريقة ولذلك نستطيع التحويل بكل أطمئنان أن الشخص الذي طوله $1/4$ سم ضعف الشخص الذي طوله $1/2$ سم وهذا النوع من المقاييس لا يوجد إلا قليلاً في العلوم الانسانية .

أدوات القياس : -

كيف يحصل الباحث فى العلوم النفسية والتربوية على البيانات ؟ سوف تستعرض الادوات التى يستخدمها الباحثون فى هذه العلوم سعياً للحصول على البيانات أو المعلومات .

أولاً : الملاحظة الطبيعية :

أى ملاحظة الانسان فى محيطه الطبيعى وسياقه اليومى المعتاد، ويعنى هذا بالنسبة للأطفال مثلاً ملاحظتهم فى المنزل أو المدرسة أو الحديقة العامة، ثم تسجيل ما يحدث .

ويضيف «رايت» Wright طرق الملاحظة الطبيعية إلى نوعين : أحدهما يسمى الملاحظة المفتوحة وهى التى يجريها الباحث دون أن يكون لديه فرض معين يسمى لإختباره أما النوع الثانى فيسمى الملاحظة المقيده وهى التى يسعى فيها الباحث إلى اختبار فرض معين، وبالتالي يقرر ماذا يلاحظ ومتى ؟

وبالطبع لا يمكن للباحث أن يلاحظ جميع جوانب السلوك فى الفرد فى وقت واحد ولهذا تعتبر جميع طرق الملاحظة على استراتيجيه اختبار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها وكأن يسجل محددات العدوان بين اطفال المدرسة الابتدائية .وهنا يستخدم الباحث ثلاث طرق فى هذا الشأن .

أ - عينة السلوك :

يكون على الباحث هنا تسجيل انماط معينة من السلوك فى كل مرة يصدر فيها عن المفحوص

ب - عينة الوقت :

وهنا يتركز اهتمام الباحث على مدى حدوث انماط معينة من السلوك في فترات زمنية يخصصها للملاحظة ويتم تحديد أوقاتها بدقة .

جـ - وحدات السلوك :

وهنا يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات السلوك وليس عينه السلوك أو عينه الوقت . وهنا تتم ملاحظة وحدات السلوك وجزئياته غير المتجانسة بدلا من ملاحظة ككتلة مركبة .

بعض ضوابط استخدام الملاحظة الطبيعية :

توجد مجموعة ضوابط يجب التنبه إليها قبل استخدام طريقة الملاحظة الطبيعية نلخصها فيما يلي :-

١ - أن يكون الباحث متنبهاً إلى سلوكه أثناء الملاحظة حتى لا يقع في أخطاء التحيز .

٢ - أن لا يتجاوز حدود مهمته بالتدخل في عملية التسجيل التي يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر وتحويلها إلى مستوى التفسير .

٣ - لا بد أن تكون الملاحظة موضوعية .

٤ - تحتاج طرق الملاحظة الطبيعية إلى التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو سماعه وتسجيله .

٥ - أن يكون الملاحظ خارج الموقف ويلاحظ وهو يتم بتلقائية في حجرة الملاحظة حتى لا يؤثر وجوده على سلوكهم وانتقاله من الطبيعية والتلقائية .

ثانياً : الاختبارات :

تعرف «انستازى» الاختبار بأنه مقياس موضوعى مقنن لعينه من السلوك «وتعريف كروينك» بأنه «طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك شخصين أو أكثر فى عينه أو أكثر عن السلوك» .

والتعريف الثانى أدق، لأن التعريف الأول نلاحظ عدم التمييز بين معنى الاختبار والمقياس، فعلى الرغم من تداخل معانيهما، إلا أنهما ليسا مترادفين .
لفظ «مقياس» أكثر عمومية، أى أن اللفظ يستخدم فى الأغراض السيكولوجية العامة، ويطلق على المقياس اختبار فى مجال استخدامه فى ميادين علم النفس الفارق وحده .

من ناحية أخرى ليست كل الاختبارات مقاييس، فالمقياس، كما أشرنا سابقاً، يتطلب نوعاً من الوصف الكمي سواء كان من نوع الكم المتصل أو الكم المنفصل وليست جميع الاختبارات من هذا القبيل .

وما دامت الاختبارات هى فى جوهرها أدوات الدراسة العلمية للفروق الفردية، فإنها تسعى فى معظمها إلى المقارنة .

إلا أن هذه المقارنة تتضمن المقارنة بين الأفراد فى ضوء المعيار Norm فحسب، وإنما تتضمن أيضاً المقارنة داخل الأفراد فى ضوء مستوى Standard أو معك Criterion

كما أن هذه المقارنة لا تكون فى عينه من السلوك فقط، كما هو الحال فى الاختبارات المنسوبة إلى المعيار، وإنما تشمل أيضاً فى كل السلوك كما هو الحال فى الاختبارات المنسوبة إلى المحك .

والمعيار : هو أساس للحكم على أداء المفحوصين والمقارنه بينهم فى ضوء ادائهم الفعلى ، ويأخذ الصيغة الكمية فى أغلب الاحوال (المتوسط الحسابى)

أما المستوى : فيتشأن مع المعيار فى أن اساس للحكم على الأداء فى ضوء هذا الاداء ذاته . ألا أنه يختلف عنه فى جانبين ، أولهما أنه قد يأخذ الصورة الكمية أو الكيفيه ، وثانيهما أن يتحدد فى ضوء ما يجب أن يكون عليه الأداء وليس ما هو عليه بالفعل .

أما المحك : فهو اساس خارجى مستقل للحكم على الأداء فى الاختبار ، وقد تكون هذه المحكان كمية أو كيفيه ، فمثلاً لكى نحكم على نجاح برنامج تعليمى فى تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء المتدربين فى الاختبارات التحصيلية المرتبطة بهذا البرنامج بمستويات الكفاية الانتاجية التى تتحدد فى الميدان الفعلى للعمل .

مما سبق يعرف فؤاد أبو حطب الاختبار تعريف أدق من التعريفين السابقين بقوله أن «الاختبار النفسى هو طريقة منظمه للمقارنه بين الافراد أو داخل الفرد الواحد فى السلوك أو فى عينه منه فى ضوء معيار أو مستوى أو محك»
أنواع الاختبارات :

توجد طرق عديدة لتصنيف الاختبارات ، إلا أننا سنعرض التصنيف الذى أقترحه فؤاد أبو حطب للاختبارات التى تتناول القدرات العقلية وهى الشكل والأداء والمحتوى والكيف والعمليات المتضمنة فيها وفيما يلى عرضة لهذه الاسس :-

١ - من حيث الشكل Form :

ويقصد بها الطريقة التى يقدم بها الاختبار للمفحوص وفى هذا الصدد يمكن التمييز بين الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية وفى الاختبار الفردى يكون الفرد محدد القياس، أما الجماعى فيكون الفرد عضو فى جماعة القياس

٢ - من حيث الاداء Performance :

أى النشاط الذى يصدر عن المفحوص وهنا نميز بين اختبارات الورقة والقلم (الكتابية) والاختبارات العملية .

٣ - من حيث المحتوى Content :

أى المادة التى تصاغ منها مفردات الاختبار وهنا نجد التمييز الاساسى بين الاختبارات اللغوية والاختبارات غير اللغوية ويمكن ان نميز داخل هذه الفئات الاساسية للمحتوى فئات أخرى مثل الاختبارات اللفظية فى مقابل الاختبارات العددية، واختبارات الصور فى مقابل اختبارات الرسوم والاشكال الهندسية .

٤ - من حيث الكيف Quality :

وهنا نميز بين اختبارات السرعة واختبارات القوة . وتعتمد درجة المفحوص فى اختبارات السرعة على عدد الاسئلة التى يستطيع الاجابه عليها فى الزمن المسموح به، أما اختبارات القوة فإن هذه الدرجة تعتمد على صعوبة الاسئلة التى يستطيع الاجابه عنها .

٥ - من حيث العمليات Processes :

وفى هذا الصدد يمكن التمييز بين الاختبارات فى ضوء العمليات والمفاهيم التى تقيسها، ومن ذلك اختبارات الذكاء والابداع والتحصيل والكفاءة والاستعداد وغيرها .

ثالثا : مقاييس التقدير :

تستخدم مقاييس التقدير rating Scales حيثما يمكن تحديد مدى توافر خاصية سلوكية معينة، وخاصة فى المواقف التى يكون فيها للاداء الناتج جوانب متعددة كل منها نوعا من التقدير فى بعد منفصل .

وتوجد طرق كثيرة لاعداد مقياس التقدير وأشهرها طريقه اعداد فئات للتقدير تمتد من الأقل إلى الاكبر .

ضعيف متوسط جيد

ويمكن استخدام مقياس تقدير خماسى (مؤلف من خمس فئات)

ضعيف جداً ضعيف متوسط جيد جيد جداً

ويجب أن تشير إلى أن مقاييس التقدير تستخدم كثيراً فى جمع البيانات عن بعض جوانب السلوك التى يلجأ فيها الباحثون إلى استطلاع رأى الخبراء أو الرؤساء أو الأقران حول بعض جوانب السلوك المعقد فى المفحوصين مثل سمات الشخصية والمهارات الحركية المعقدة .

وسائل التقدير الذاتى :

تتطلب بعض البحوث النفسية والتربوية أن يغطى المفحوص مباشرة بيانات

عن نفسه هو، ويشمل ذلك ما يعرفه أو يتذكره (معلومات) أو ما يفضله (ميلول وقيم) أو ما يعتقد (اتجاهات) . ولاستكشاف العالم الداخلي للمفحوص تستخدم أنواع مختلفة من الأسئلة، وحين توجه هذه الأسئلة كتابياً تسمى الاداء فى هذه الحالة استفتاء أو استبيان Questionnaire وفى هذه الحالة يمكن تطبيقها جماعياً بسهولة ويسر أما إذا وجهت الأسئلة شفويًا وبطريقة فردية فإن الاداء تسمى فى هذه الحالة مقابلة interview، ولا يعنى ذلك أن المقابلة استبيان يطبق شفويًا وفردياً حسب، بل أنها تهيب الفرصة للفاحص أن يلاحظ «كيف» يقول المفحوص شيئاً معيناً إلى جانب ما يقوله بالفعل، كاللهجة ونبرات الصوت والابتسام وغيرها .

مشكلات وسائل التقدير الذاتى :

يجب على الباحث أن يتنبه الى بعض المشكلات الجوهرية المتضمنة فى وسائل التقدير الذاتى (الاستبيان والمقابلة) نلخصها فيما يلى :-

١ - جوانب السلوك الوجدانى كالاتجاهات والقيم والسمات المزاجية تعد من المسائل الخاصة التى لا يكشف عنها الا صاحبها إذا شاء ومعنى ذلك إن ثقة المفحوص فى الفاحص شرط جوهري للحصول على البيانات الصحيحة بوسائل التقرير الذاتى

٢ - قد تختلط الامور عند المفحوص فيجب على أسئلة الاستبيان أو المقابلة لا بوصفه سلوكه كما يحدث بالفعل، وإنما كما يجب أن يكون عليه السلوك الانسانى، أو كما يحب الفاحص أن يقرأ له أو يسمع منه، أو السلوك كما هو مرغوب فيه فى الثقافة التى يعيش فيها هذا المفحوص .

٣ - قد يعجز المفحوص عن ادراك المقصود بالسلوك المطلوب اعطاء تقرير ذاتى عنه . وقد يكون المسئول عن ذلك طبيعة الاسئلة المطروحة التى قد تتسم بالغموض أو عدم الدقة .

٤ - وسائل التقرير الذاتى فى أحسن حالاتها - لا تقيس ما يعتقد الفرد أو ما يفضل بال فعل وانما ما يقول أن يعتقد أو يفضل .

رابعاً : الاساليب الاسقاطية : Projective Techniques

تعتبر من الوسائل الهامة لجمع المعلومات فى البحوث النفسية والتربوية، ويذكر فؤاد أبو حطب أن الافتراض الكامن وراء هذه الاساليب أن الطريقة التى يدرك بها المفحوص مواد الاختبار ويفسرها، أى طريقة بنائه للموقف سوف تعكس الجوانب الاساسية لتكوينه النفسى، أى أن مواد الاختبار سوف تعمل فى هذه الحالة كأنها شاشة عرض يسقط عليها الشخص أراءه واتجاهاته وطموحاته ومخاوفه وصراعاته،

ويضيف Lindzey هذه الاساليب فى ضوء خمس فئات أساسيه من الاستجابة هى :

- ١ - استجابة التداعى باستخدام الكلمات أو بقع الجبر
- ٢ - استجابة البناء والتركيب باستخدام القصص والصور .
- ٣ - استجابة التكملة باستخدام الجمل الناقصة أو الاشكال غير المكتملة
- ٤ - استجابة الترتيب لعناصر لفظية أو مصورة
- ٥ - استجابة التعبير من خلال الرسم أو اللعب أو الموسيقى .

خصائص الاساليب الاسقاطية :

يتميز الاسلوب الاسقاطى بعدد من الخصائص نلخصها فيما يلى :

١ - المثيرات والمواقف والتعليمات المستخدمة فى هذه الاساليب تتسم بأنها غير مكتملة البنية، وقد تصل إلى حد الغموض، ويشجع ذلك المفحوص على حرية الاستجابة وتنوعها .

٢ - عادة ما يكون المفحوص غير واع بالطريقة التى سوف تفسر بها استجاباته وبالتالي لا تتأثر الاساليب الاسقاطية بالمرغوية الاجتماعية أو أساليب الاستجابة التى تتسم بها طرق التقرير الذاتى أو الاختبارات الموضوعية .

٣ - الافتراض الاساسى فى الاساليب الاسقاطية أن طريقة المفحوص فى اعادة بناء مواد الاختبار والاستجابة لها هى دالة لخصائص معرفية ووجدانية، وخاصة الحيل اللاشعورية التى يصعب الوعى بها أو صياغتها فى قالب لفظى ومعنى ذلك أننا نهتم بالشخص على أنه «عالم من الوقائع الداخلية» ونبحث عن الديناميات التى تميزه ككائن فريد، وليس الخصائص العامة التى تجعله متشابهة مع غيره أو مختلفا عنهم .

٤ - لا توجد فى الأساليب الاسقاطية استجابات محددة مقدمات وإنما هى قابلة للتصنيف بطرق مختلفة

٥ - من صعوبات الاساليب الاسقاطية ما تتطلبه من وقت وجهه وتدريب فى تصنيف الاستجابات وتصحيحها وتفسيرها .

الاختبار النفسى كوسيلة لجمع البيانات عن الفروق الفردية:

إذا كانت الاختبارات باعتبارها أدوات الملاحظة المقتنة الموضوعية الشاملة هي طريقة جمع البيانات عن الفروق الفردية، فإن هذه الأدوات تحتاج إلى توافر عدد من الشروط فيها:

أولاً: الشروط العامة (الشروط البديهية للاختبار النفسى):

ويقصد بالشروط البديهية للاختبار تلك الشروط الكافية لتحديد الاختبار بالإضافة إلى أنها أكثر عمومية من غيرها بمعنى أن توافرها لازم لاستخدام أداة الملاحظة فى أى غرض، فإذا انتقصت الأداة من أحد شروطها فقدت هذه الأداة مبرر استخدامها كوسيلة لجمع البيانات وكطريقة علمية وتشمل هذه الشروط العامة الشمول والتقنين والموضوعية، ونعرضها على التوالى فيما يلى:

١- الشمول:

من أشهر العبارات التى وردت فى تعريف «أنستازى» للاختبار أن الاختبار «عينة سلوك» وفى هذا نقول أن الاختبارات قد تكون بالفعل عينات سلوك بشرط أن تتم الملاحظات على عينة صغيرة جيدة الانتقاء من سلوك الفرد.

فإذا أراد السيكولوجى اختبار المحصول اللفظى للطفل، فإنه يفحص ذلك فى عينة ممثلة من الكلمات. أما مسألة شمول الاختبار السلوك موضوع الاختبار أو عدم شموله فتتوقف على وحدات العينة وطبيعتها. فاختبار المفردات اللغوية الذى لا يتضمن إلا مصطلحات الألعاب الرياضية لا يعطينا تقديراً يعتمد عليه للمحصول اللغوى للطفل.

وتعتمد القيمة التشخيصية والتنبؤية للاختبار فى جوهرها على مدى استخدام الاختبار كمؤشر على مجال أوسع وأكثر أهمية من السلوك. فمن النادر أن تكون

عينة السلوك التى يشملها الاختبار هى هدف القياس فى ذاتها وإنما المهم أن يبرهن على وجود تطابق وثيق بين عينة السلوك فى الاختبار والمجال الأكثر شمولاً الذى ينتمى إليه.

إلا أن الاختبار قد لا يكون بالضرورة عينة سلوك فى كل الحالات. ففي ميدان الاختبارات التحصيلية يزداد الاهتمام بما يسمى الاختبارات المنسوبة إلى المحك وتقوم فى جوهرها على مسلمة ملاحظة جميع أو كل السلوك وليس عينة منه وخاصة حين يكون موضوع الملاحظة وحدة متكاملة من وحدات التعلم المدرسى وفى هذه الحالة يصنع الاختبار التحصيلى بحيث يشمل «جميع» ماتم تدريسه فى هذه الوحدة من محتوى وأهداف وليس عينة منهما.

٢- التقنين:

حين نقول أن هذا المقياس «مقنن» فإن ذلك يعنى فى جوهره أنه لو استخدمه أفراد مختلفون يحصلون على نتائج متماثلة. ويتطلب هذا بالطبع توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، فإذا كانت الدرجات التى يحصل عليها الأفراد المختلفون قابلة للمقارنة فإن شروط الاختبار وظروف اعطائه يجب أن تكون موحدة للجميع، ومثل هذا التقنين يجب أن يشمل المواد المستخدمة وحدود الزمن والتعليمات والأمثلة التوضيحية وكل ظروف أو حالة لا ترتبط بما يتناوله الاختبار ويمكن أن تؤثر فى أداء المفحوصين فى الاختبار كلما كان ذلك ممكناً.

٣- الموضوعية:

يقصد بالموضوعية فى الاختبارات النفسية أن تكون عمليات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته مستقلة عن الحكم الشخصى للفاحص؛ وبهذا تصبح البيانات التى تحصل عليها من الاختبار مستقلة عن «ذاتية» الفاحص سواء من حيث

طرق الحصول عليها أو تقويمها أو تفسيرها.

ثانياً: الشروط التجريبية للاختبار:

وهى شروط ليست منفصلة عن الشروط السابقة، وإنما هى امتداد لها وتوسيع لنطاقها، بل يمكننا القول أن كل شرط عام إذا تطلب مزيداً من التحقق الاختبار أو التعميم فإن ذلك يعنى ضرورة توافر أحد الشروط التجريبية المقابلة له. وفيما يلي عرض للشروط التجريبية للاختبار النفسى.

١- ثبات الاختبار Reliability

ويقصد بالثبات هو أنه فى عملية القياس لو كررنا الإجراء لحصلنا على نتائج متسقة عن الفرد، بمعنى أن درجته لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء القياس عليه، أو بمعنى أن موقف الفرد بالنسبة لجماعته لا يتغير جوهرياً بين مرات الإجراء المتعددة. وهنا يقترب معنى الثبات من مفهوم الإتساق، إتساق نتائج إجراء الإختبار مع نفسها بين مرات الإجراء المتعددة والثبات قد يعنى الاستقرار بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الإستقرار.

ويقاس الثبات بمعامل الثبات الذى هو معامل ارتباط بين مجموعتين من القياسات المتكافئة لخاصية معينة لدى مجموعة من الأفراد.

وتوجد عدة طرق لحساب الثبات نلخصها فيما يلى:

أولاً: الثبات بإعادة الاختبار:

وهنا نكرر تطبيق نفس الاختبار بنفس الصورة على مجموعة من المفحوصين فى مناسبة أخرى. بحيث يكون الفاصل الزمنى مناسباً، ومعامل الثبات فى هذه الحالة هو ببساطة معامل الارتباط بين الدرجات التى يحصل عليها الأفراد فى

المناسبتين.

وحساب الثبات بالطريقة السابقة يتأثر بالعوامل الآتية:

١- الألفة بموقف الاختبار فى المرة الثانية للتطبيق. فلا يكون الأفراد متأثرين بغربة الموقف والتوتر الانفعالى عند بدء الامتحان كما هو الحال فى المرة الأولى وبالتالي نكون قد غيرنا الظروف بما يؤثر على درجة الأفراد.

٢- انتقال أثر التدريب من إعادة الإجراء، وبالتالي لاتمثل درجات المفحوصين مستويات قدرتهم فحسب بل وتعد محصلة عدة قوى أخرى.

٣- الفترة الزمنية بين مرات التطبيق لها أثرها، فإذا ازدادت زاد احتمال تأثير النمو العقل والجسمى والوجدانى والاجتماعى الحادث فيها لدى الفرد. وتزيد خطورة تأثير النمو كلما صغر سن المفحوصين.

وإذا حضرت الفترة الزمنية، كانت استجابات المفحوصين محصلة لقوى أخرى أهمها التذكر.

ذكرنا أن معامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات مرات التطبيق، ويمكن حساب معامل الارتباط من الطرق الآتية:

(١) حساب معامل الارتباط باستخدام الانحرافات المعيارية للمتغيرين:

$$r = \frac{\sum (X \times Y)}{N \times \sigma_X \times \sigma_Y}$$

مثال تطبيقي على المعادلة السابقة

أحسب معامل الارتباط بطريقة الانحرافات المعيارية للبيانات الآتية:

الأفراد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
س	٢	٣	٥	٦	٦	٨	١٠	١٠	١٢	١٣
ص	١	٦	٧	٣	١١	٩	٧	١١	١٤	١١

الحل

الأفراد	س	ص	ح س	ح ص	ح س × ح ص
١	٢	١	٥,٥-	٧-	٣٨,٥
٢	٣	٦	٤,٥-	٢-	٩
٣	٥	٧	٢,٥-	١-	٢,٥
٤	٦	٣	١,٥-	٥-	٧,٥
٥	٦	١١	١,٥-	٣+	٤,٥-
٦	٨	٩	٠,٥+	١+	٠,٥
٧	١٠	٧	٢,٥+	١-	٢,٥-
٨	١٠	١١	٢,٥+	٣+	٧,٥
٩	١٢	١٤	٤,٥+	٦+	٢٧
١٠	١١	١١	٥,٥	٣+	١٦,٥
					مجموع ح س ح ص = ١٠٢

وإذا علمنا أن $ع س = ٣,٥٢٨$ ، $ع ص = ٣,٧٩٥$

يمكننا تطبيق المعادلة السابقة وحساب معامل الارتباط على النحو الآتي:

$$r = \frac{١٠٢}{٣,٧٩٣ \times ٣,٥٢٨ \times ١٠} = \frac{١٠٢}{١٣٣,٨٢} = ٠,٧٦$$

(٢) حساب معامل الارتباط باستخدام الانحرافات المتغيرين عن متوسطيهما:

يمكن تبسيط المعادلة السابقة في إجراءات حساب الارتباط وذلك بالتخلص

نهائي من استخدام الانحراف المعياري، والاعتماد كلية على الانحرافات عن

المتوسط ومربعات هذه الانحرافات كالآتي:

$$r = \frac{\text{مجم (ح س} \times \text{ح ص)}}{\sqrt{\text{مجم ح}^2 \text{ ص} \times \text{مجم ح}^2 \text{ ص}}}$$

ويمكن حساب معامل الارتباط لبيانات الجدول السابق بهذه الطريقة على النحو الموضح في الجدول التالي:

الأفراد	س	ص	ح س	ح ص	ح ² ص	ح ² ص	ح س × ح ص
-١	٢	١	٥,٥-	٧-	٣٠,٢٥	٤٩	٣٨,٥
-٢	٣	٦	٤,٥-	٢-	٢٠,٢٥	٤	٩
-٣	٥	٧	٢,٥-	١-	٦,٢٥	١	٢,٥
-٤	٦	٣	١,٥-	٥-	٢,٢٥	٢٥	٧,٥
-٥	٦	١١	١,٥-	٣+	٢,٢٥	٩	٤,٥-
-٦	٨	٩	٠,٥	١+	٠,٢٥	١	٠,٥
-٧	١٠	٧	٢,٥	١-	٦,٢٥	١	٢,٥-
-٨	١٠	١١	٢,٥	٣	٦,٢٥	٩	٧,٥
-٩	١٢	١٤	٤,٥	٦	٢٠,٢٥	٣٦	٢٧
-١٠	١١	١١	٥,٥	٣	٢٠,٢٥	٩	١٦,٥
					مجم ح ² ص = ١٢٤	مجم ح ² ص = ١٤٤	مجم ح س × ح ص = ١٠٢

وتطبيق المعادلة السابقة نحصل على معامل الارتباط الآتي:

$$r = \frac{102}{133,890} = \frac{102}{\sqrt{144 \times 124,00}} = 0,76$$

(٣) حساب معامل الارتباط بالطريقة العامة (من الدرجات الخام):

تعتمد الطريقة العامة في حساب الارتباط على الدرجات الخام مباشرة ومربعات هذه الدرجات دون حاجة إلى حساب الانحرافات أو الانحرافات المعيارية، والمعادلة هي:

$$r = \frac{(n \text{ مـجـ مـ} \times \text{مـ} \times \text{مـ}) - (\text{مـجـ مـ} \times \text{مـجـ مـ})}{\sqrt{[n \text{ مـجـ مـ}^2 - 2 \text{ مـجـ مـ} \times (\text{مـجـ مـ})^2] \times [n \text{ مـجـ مـ}^2 - (\text{مـجـ مـ})^2]}}$$

ويمكن حساب معامل الارتباط للجدول السابق بهذه الطريقة كما يلي :-

الأفراد	مـ	مـ	مـ	مـ	مـ × مـ
-١	٢	١	٤	١	٢
-٢	٣	٦	٩	٦	١٨
-٣	٥	٧	٢٥	٧	٣٥
-٤	٦	٣	٣٦	٣	١٨
-٥	٦	١١	٣٦	١١	٦٦
-٦	٨	٩	٦٤	٩	٧٢
-٧	١٠	٧	١٠٠	٧	٧٠
-٨	١٠	١١	١٠٠	١١	١١٠
-٩	١٢	١٤	١٤٤	١٤	١٦٨
-١٠	١١	١١	١٢١	١١	١٢١
ن = ١٠	مـجـ مـ = ٧٥	مـجـ مـ = ٨٠	مـجـ مـ = ٦٨٧	مـجـ مـ = ٧٨٤	مـجـ مـ = ٧٠٢

ثانياً: الثبات بطريقة الصور المتكافئة:

مادمنّا قد عرفنا معامل الثبات بأنه معامل الارتباط بين مجموعتين من القياسات المتكافئة، فيمكننا إعداد صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، متكافئتين من حيث جوانب السلوك المطلوب قياسه، أى أن التكافؤ يجب أن يشمل الجوانب الآتية:

(أ) عدد مكونات الوظيفة التى يقيسها الاختبار.

(ب) نسبة الفقرات التى تخص كلا منها.

(ج) مستوى صعوبة الفقرات.

(د) طريقة صياغة الفقرات.

(هـ) طول الاختبار وطريقة إجراءاته وتصحيحه وتوقيته.

(و) تساوى متوسط وتباين (ع^٢) درجات الأفراد على كل من الصور.

فنطبق الصورة الأولى على مجموعة من الأفراد، ثم بعد فاصل زمنى مناسب تطبق الصورة الثانية على نفس الأفراد، وبحسب معامل الارتباط بإحدى الطرق السابقة فيكون هو معامل الثبات.

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة جاءت للتغلب على عيوب طريقة إعادة الاختبار إلا أنها تتعرض لأخطاء تنشأ عن قصر أو طول المدة بين إجراء الصورتين المتكافئتين، كذلك عدم ضمان تساوى الصور المختلفة فى مختلف العوامل التى يحتمل أن تؤثر على درجة الفرد فى الاختبار.

ثالثاً: الثبات بطريقة تقسيم الاختبار split-half method:

يمكن الحصول على قياس لثبات الاختبار من تطبيق صورة واحدة من صوره في جلسة اختبارية واحدة، وذلك باللجوء إلى إجراءات التصنيف المختلفة للاختبار، أى بقسمة الاختبار إلى نصفين متكافئين.

يشتمل النصف الأول على درجات الأسئلة الفردية، والنصف الآخر يشتمل على درجات الأسئلة الزوجية، ثم يحسب معامل الارتباط بين كلا النصفين كما لو كانا اختبارين كاملين أو صورتين متكافئتين إلا أن معامل الثبات الناتج بهذه الطريقة يعبر عن معامل ثبات نصف الاختبار وليس معامل ثبات الاختبار كله؛ ولذلك وجب تصحيح معامل الثبات باستخدام إحدى المعادلات الآتية:

(أ) معادلة سبيرمان - بروان لتصحيح معامل الثبات:

وتعطى بالصيغة الآتية:

$$\frac{\frac{1}{4}r_{\frac{1}{2}}^2}{\frac{1}{4}r_{\frac{1}{2}} + 1} = 1.12$$

حيث 1.12 هو معامل ثبات الاختبار كله

، $r_{\frac{1}{2}}$ هو معامل ثبات كل نصف من الاختبار

وتستخدم في حالة تقسيمه إلى نصفين ويمكن تصميم هذه المعادلة في حالة تقسيم الاختبار لأكثر من جزء.

(ب) معادلة جتمان:

تفيد هذه الطريقة في حساب معامل ثبات الاختبار كله، من معامل ارتباط نصفيه في حالة عدم تساويهما.

فى تباین درجات الأفراد علیهما والمعادلة هی:

$$1.1.2 = \left(\frac{E^2 + 1^2}{E} - 1 \right)$$

1.1.2 هی معامل ثبات الاختبار ككل

، E^2 هی مربع الانحراف المعیارى لدرجات الأفراد عن النصف (أ) أى تباینها

، E ب هو تباین درجات النصف (ب) من نفس الاختبار

E^2 تباین الاختبار ككل

رابعاً: معامل الثبات بطريقة تحليل التباين (طريقة كيودر - ريتشارد سون)

تتطلب هذه الطريقة تطبيق صورة واحدة من صور الاختبار فى جلسة واحدة

ثم تقدير مدى اتساق استجابات المفحوصین فى كل سؤال من أسئلة الاختبار، أى تحدد درجة الاتساق داخل الأسئلة.

وترتبط هذه الطريقة فى جوهرها بمصدر الخطأ الذى يتعلق بتجانس عينة

السلوك التى يتألف منها الاختبار أو عدم تجانسها. فكلما زاد تجانس هذه العينة أدى

ذلك إلى زيادة الاتساق داخل الأسئلة ولذلك فإن معامل الثبات الذى نحصل علیه

بهذه الطريقة يسمى معامل التجانس.

وصيغة المعادلة هی:

$$\frac{E^2 - m(m-1)}{E(1-n)} = 1.1.2$$

حيث 1.1.2 معامل ثبات الاختبار ككل.

، ن عدد فقرات الاختبار

، ع^٢ هي تبين درجات الأفراد على الاختبار

، م متوسط درجات الأفراد على الاختبار

٢- صدق الاختبارات:

الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار الذى يقيس الوظيفة التى يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها. فاختبار القدرة الميكانيكية مثلاً، لكن يكون صادقاً يجب بقدر الإمكان أن يقيس هذه القدرة وحدها؛ فلا يقيس المهارة اليدوية، مثلاً بدلاً منها، ولا يقيس القدرة الميكانيكية والمهارة الحركية معاً. والصدق صفة نسبية تتحدد بخصائص وطبيعة المجتمع الأصلي الذى اشتقت منه معاملات الصدق فالاختبار الذى ثبت صدقه على عينة قد لا يكون صادقاً على عينة أخرى.

ويقاس الصدق بمعامل الصدق، وهو معامل الارتباط بين درجات الأفراد فى الاختبار ودرجاتهم فى الوظائف التى يتعلق بها الاختبار، وتعرف درجات الأفراد فى الوظيفة عن طريق مقياس آخر غير الاختبار يقيس ما يقيسه الاختبار وهو «الحك»، فيعطى الأفراد درجات على المقياس «الحك» وتوجد بإحدى الطرق مدى ارتباط درجة الفرد فى الاختبار بدرجته فى المقياس الآخر، فإذا كان هذا الارتباط كبيراً كان معامل الصدق كبيراً، والاختبار يكون صادقاً.

أنواع الصدق:

للصدق أنواع تختلف بحسب التركيز على أحد معانيه المختلفة وهناك أنواعاً متعددة تختلف من مشتغل بالمقياس إلى آخر، وستقتصر على الأنواع الأكثر شيوعاً واستخداماً.

١- صدق المحتوى Content Validity

ويقصد بصدق المحتوى قياس مدى تمثيل الاختبار لنواحي الجانب المقاس وقد يسمى بالصدق المنطقي Logical Validity. وهنا نطابق بين الاختبار والوظيفة التي يقيسها لكي نعرف على مدى تمثيل الاختبار للوظيفة المطلوبة وعواملها ومكوناتها ونسبها.

ويُقاس هذا النوع من الصدق بالتحليل المنطقي لمحتويات الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب المقاس.

٢- الصدق التنبؤي Predictive Validity

ويقوم على أساس حساب القيمة التنبؤية للاختبار، أى معرفة مدى صحة التنبؤات التي نبينها معتمدين على درجات الاختبار. وهنا نقوم بقياس استجابات الفرد لمواقف معينة، يفترض أنها تمثل قطاعاً من المواقف التي سيعرض لها الفرد، يمكن استنتاج كيف سيسلك المفحوص فيما بعد إذا عرفنا كيف يسلك الآن.

ويُقاس بإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على المحك بإحدى الطرق الآتية:

(أ) طريقة النسب المئوية، وذلك بتقسيم الأفراد على أساس رتبهم في المحك إلى قسمين متقابلين كالناجحين في مقابل الفاشلين مثلاً، وحساب النسب المئوية للأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة أو منخفضة في الاختبار في كل من المجموعتين.

(ب) طريقة المتوسطات: وتقوم على حساب دلالة الفرق بين درجات مجموعتين من الأفراد في الاختبار، إحداهما أخذت تقديراً مرتفعاً في مقياس المحك والأخرى أخذت تقديراً منخفضاً في مقياس المحك أيضاً.

(ج) طريقة معامل الارتباط: بين درجات الأفراد على المحك ودرجاتهم على الاختبار.

٣- الصدق التلازمي Concurrent Validity:

ويعنى كشف العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه وقت أو قبل إجراء الاختبار. أى أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس موضوعى آخر يحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار.

ويقاس هذا النوع من الصدق بإيجاد مدى ارتباط درجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على مقياس المحك، على أن تجمع البيانات عن مقياس المحك وقت إجراء الاختبار.

٤- الصدق التجريبي:

قد يشار إلى الصدق التلازمي بالإضافة إلى الصدق التنبؤى بالصدق التجريبي أو العلمى أو صدق الوقائع الخارجية Empirical Validity فهما معاً يقيسان مدى اتفاق نتائج الاختبار مع الوقائع الخارجية المتعلقة بالسلوك الفعلى فى جانب يقيسه الاختبار، والصدق التجريبي المتعلقة بالسلوك الفعلى فى جانب يقيسه الاختبار، والصدق التجريبي بطريقتيه التنبؤية وفيها تتبع أفراداً قسناهم بالاختبار، والتلازمية وفيها نقارن بين مجموعتين من الدرجات إحداهما على الاختبار والأخرى على المحك المطبق حين إجراء الاختبار، يعتمد على إجراء بحوث تجريبية أو القيام بعمليات احصائية لمقارنة مدى دلالة درجة الفرد على اختبار فى جانب، وبين سلوكه الواقعي المعتمد على هذا الجانب.

ويقاس هذا النوع من الصدق بالطريقتين السابقتين معاً.

٥- صدق المفهوم (صدق التكوين الفرضي) Construct Validity

ويقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرض معين أو سمة معينة ومن أمثلتها الذكاء والقدرة الميكانيكية والسمات الوجدانية.

ويعنى أيضا الارتباط بين الجوانب التي يقيسها الاختبار وبين مفهوم هذه الجوانب.

ويعتمد حسابه على تفسير نتائج الاختبار عن طريق النظرية التي وضع المقياس بناءً عليها.

٦- الصدق التطابقي Congruent Validity

ونحصل عليه بحساب مدى اتفاق درجات مجموعة من الأفراد في الاختبار مع درجاتهم على اختبار آخر ثبت أنه صادق في قياس نفس السمة التي يقيسها الاختبار الجديد.

٧- الصدق العاملي Factorial Validity

وهنا نهتم بحساب درجة تشبع الاختبار بالجانب المطلوب قياسه. أى أننا نبحث عن عوامل مشتركة تقيسها عدة اختبارات لنحدد مدى اشتراك هذه الاختبارات في قياس تلك العوامل، ومدى نقاء كل اختبار في قياسه لأحد أو قليل من هذه العوامل.

ويعتمد هذا النوع من الصدق على منهج التحليل العاملي، وبها نحدد مدى تشبع الاختبار بعدد من العوامل المشتركة. ونحتاج هنا إلى عدد من الاختبارات الصادقة في قياسها لجوانب معينة ثم حساب معامل الارتباط بين كل اختبارين وبالتالي نحصل على مصفوفة الارتباط يمكن عن طريقها حساب درجة تشبع الاختبار بالعوامل المشتركة بين هذه المقاييس أو مجموعة منها.

تصحيح معامل الصدق:

قلنا أن معامل الصدق معامل ارتباط بين الاختبار والوظيفة التي يقيسها. كما أننا نلاحظ أن أى قياس يشمل إلى جانب قياس القدرة المقصودة، درجة من الخطأ التجريبي في القياس. وبهذا يأتي تباين (٢٤) درجات الأفراد في الاختبار من مصدرين، أولهما هو الفروق الحقيقية بين مستويات قدرة الأفراد في الوظيفة المقاسة، وثانيهما التباين الناشئ عن الخطأ التجريبي في القياس.

فإذا حسبنا معامل الصدق بإيجاد العلاقة (معامل الارتباط) بين اختبارنا وآخر يقيس نفس الوظيفة، كان لكل أداة خطأ في القياس، وعلى هذا فنحن ندخل الخطأين معاً، وهكذا يزيد الخطأ التجريبي في القياس، وبالتالي في حساب معامل الصدق.

وعليه إذا أردنا أن نحسب معامل الصدق الحقيقي، أى تنقيته من الخطأ التجريبي، لا بد من تصحيح معامل الصدق بتطبيق المعادلة الآتية:

$$r_{\text{ح. س. م.}} = \frac{r_{\text{س. م. م.}}}{\sqrt{r_{\text{س. م. م.}} \times r_{\text{س. م. م.}}}}$$

حيث $r_{\text{ح. س. م.}}$ هي معامل الصدق الحقيقي للاختبار (س) أى معامل الارتباط بين الاختبار وبين درجات المحك الخارجى (ص)

، $r_{\text{س. م. م.}}$ هي معامل الصدق التجريبي الناتج من البحث

، $r_{\text{س. م. م.}}$ هي معامل ثبات الاختبار (س)

، ر.س.م. هي معامل ثبات المحك (ص)
ويتأثر معامل صدق الاختبار بطوله والمعادلة هي:

$$ر.س.م. = \frac{ر.س.م.}{\sqrt{ر.س.م. + \frac{1 - ر.س.م.}{ط}}}$$

حيث (ط) هي طول الاختبار الجديد وليكن (١٥٠ فقرة) بالنسبة لطوله القديم وليكن (٥٠) $\therefore ط = ٣$

، (س) هو الاختبار

، (ص) هو المحك

وتكون (ر.س.م.) معامل الصدق بعد مضاعفة طول الاختبار عدد (ط)

، ر.س.م. هي معامل ثبات الاختبار وليكن ٧،

، ر.س.م. معامل ارتباط الاختبار القديم مع المحك وليكن ٦٤،

ويكون معامل الصدق بعد جعل طوله ٣ أمثال الطول الأصلي

$$٦٤ = \frac{٦٤}{\sqrt{٧ + \frac{٧ - ١}{٣}}} = ٧٢$$

٣- معايير الاختبارات:

يمكننا أن نحصل من معظم الاختبارات على وصف كمي أو كيفي مباشرة لأداء المفحوص، هذا الوصف يطلق عليه الدرجة الخام والواقع أن الدرجة الخام لا معنى لها في ذاتها، ولكي تفسر لابد أن تنسب إلى معيار. وتدل المعايير على

الأداء الاختبارى لعينة التقنين، وهكذا تتحدد المعايير تجريبياً بما تستطيع مجموعة ممثلة من الأفراد أدائه، ثم نشير إلى الدرجة الخام التى يحصل عليها المفحوص فى ضوء توزيع الدرجات التى تحصل عليها عينة التقنين ليتحدد موقعه ومكانته فى هذا التوزيع.

ويمكن تصنيف المعايير إلى ثلاثة أنواع رئيسية هى معايير العمر ونسبة الذكاء، والميكنات، والدرجات المعيارية.

(أ) معايير العمر ونسبة الذكاء:

أى سمة تنمو مع زيادة السن يمكننا أن نعد لها معايير عمر ومعيار العمر هنا هو القيمة المتوسطة لهذه الصفة لأشخاص من نفس العمر.

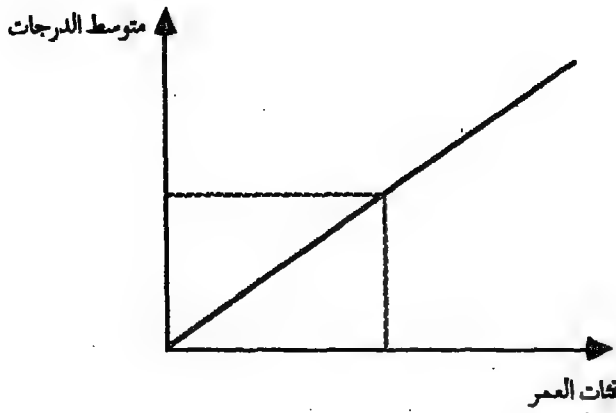
ولإعداد هذا المعيار تتبع الخطوات الآتية:

١- نطبق مجموعة من الاختبارات على عينة عمرية متتالية ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠ سنة.

٢- نحسب متوسط درجات كل فئة عمرية على الاختبارات.

٣- نرسم علاقة بين متوسط الدرجات (كمحور رأسى) وفئات العمر (كمحور أفقى).

٤- أى إن كان الشكل الناتج فهو يستخدم كمعيار لتحديد العمر المقابل للدرجة معينة حسب نوع الاختبار المستخدم.



فإذا كان الاختبار المستخدم اختبار ذكاء، فالعمر الناتج هو العمر العقلي وبالتالي يمكن تحديد نسبة الذكاء كالآتي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

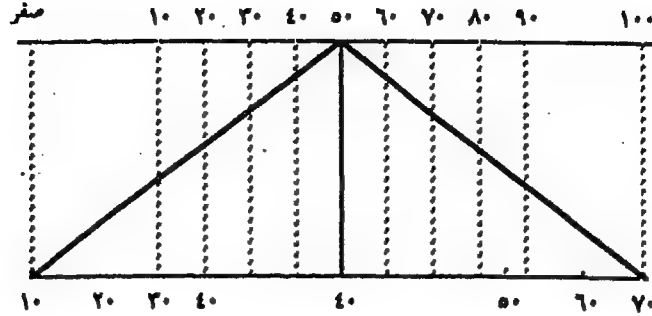
وإذا كان الاختبار المستخدم اختبار تحصيل دراسي، فالعمر الناتج هو العمر التحصيلي، وبالتالي يمكن تحديد النسبة التحصيلية أو التعليمية كالآتي:

$$\text{النسبة التعليمية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وعلى الرغم من مميزات هذا النوع من المعايير والمتمثلة في سهولة إعدادها إلا أنه قد وجه إليها كثير من الانتقادات بسبب اعتمادها على العمر الزمني وحده الأمر الذي يؤدي إلى نتائج مضللة، خاصة مع الأفراد الذين لهم نفس العمر الزمني وموجودين في فرق دراسية مختلفة، كذلك فإن منحنيات النمو للسلمات المختلفة لا يمكن مقارنتها مع بعضها، فسرعة النمو تختلف من صفة لأخرى لدى الفرد، كما تختلف بين الأفراد في الصفة الواحدة.

Percentiles المئينيات (ب)

يمبر عن الدرجات المئينية في صورة نسب مئوية للأفراد من عينة التقنين الذين يقعون أدنى من درجة خام معينة، وتدل على الوضع النسبي للفرد بمقارنته بعينة التقنين هذه



يوضح الشكل تركيز توزيع الدرجات في الوسط، قلة التوزيع في الطرفين لاحظ أن الخط القاعدي يمثل درجات خام وحداتها متساوية والخط الموازي له يمثل مئينيات وحداتها غير متساوية.

ميزة المئينات:

- ١- تعطى صورة صادقة لترتيب الفرد بالنسبة للمجموعة.
- ٢- سهلة في حسابها واضحة في مدلولها.
- ٣- أوسع في انتشارها من درجات العمر إذ يمكن استخدامها للأطفال والراشدين، إلى جانب أنها صالحة، لأي نوع من المقاييس الشخصية أو الذكاء أو القدرات أو التحصيل.

عيوب المئينات:

١- عدم تساوى الوحدات المئينية على منحنى التوزيع، إذ تقل المسافات بين المئينات فى الوسط وتزيد كلما اتجهنا نحو الوسط.

٢- لا يعطينا المئين مدى اختلاف الدرجة الخام عن غيرها، وكل ما يعطيه هو ترتيبها فقط.

(ج) الدرجات المعيارية:

الدرجة المعيارية هى المسافة التى تبعتها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابى معبراً عنها بوحدات من الانحراف المعيارى وهو مقياس من مقاييس التشتت ويعبر عن الاختلافات الفردية فى درجات المقياس.

وتحسب الدرجة المعيارية بالمعادلة الآتية:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابى للدرجات}}{\text{الانحراف المعيارى للدرجات}}$$

$$z = \frac{x - \bar{x}}{s}$$

وتمكنا الدرجات المعيارية من عمليات المقارنة، مقارنة درجات الفرد الواحد فى اختبارين مختلفين أو أفراد مختلفين فى اختبار واحد وواضح من معادلة حساب الدرجة المعيارية أن يتضمن أن تكون هذه الدرجة موجبة أو سالبة فالدرجات السالبة تدل على أداء أدنى من المتوسط، والدرجات الموجبة تدل على أداء أعلى من المتوسط. كما أننا نلاحظ على هذه الدرجات المعيارية أنها تتضمن كسوراً عشرياً حتى تتوافر لدينا معلومات كافية نميز بها بين مختلف المفحوصين وخاصة إذا علمنا أن المدى الكلى لأغلب المجموعات لا يتعدى نطاق ٣ انحرافات معيارية.

وللتغلب على هاتين الصعوبتين أقترحت عدة تعديلات تهدف إلى تحويل الدرجات المعيارية إلى صورة أكثر ملاءمة وأيسر في الفهم مثل الدرجة (ت) T.Score أو الدرجة المعيارية المعدلة والتي تهدف إلى التخلص من عيوب الدرجات المعيارية

$$\text{ت T. Score} = \text{الدرجة المعيارية} \times 10 + 50$$

استخدامات الاختبارات النفسية

فى الصناعة

لقد كان للاختبارات النفسية دور كبير فى ميدان الصناعة، حيث عاونت تلك الاختبارات فى اختبار العاملين، ولذلك شجعت تلك الصناعات استخدام الاختبارات بل دعت وعاونت فى إيجاد اختبارات جديدة .

وإذا كان استخدام الاختبارات النفسية فى مجال الانتقاء والتوجيه للعاملين فى ميدان الصناعة فالأمر فى حاجة أيضا إلى الاختصاصيين النفسيين المدربين تدريباً جيداً، كما أنهم فى حاجة إلى استخدام الوسائل الإحصائية، وتكنولوجيا الحاسب الآلى، وستظل عملية بناء وتطوير الاختبارات النفسية مستمرة ما إستمرت الحياة نظراً لتطور الصناعات ومن ثم تطور متطلبات العمل ومهارات وخصائص العمال .

١ - اختبار الأفراد عن طريق درجات الاختبار :

من المسلمات المقبولة فى ميدان الصناعة أن لكل مهنة من المهن مجموعة المحكات المقبولة للنجاح فى تلك المهنة . كما أن نتائج الاختبارات النفسية ومقاييس الأداء فى الوظائف المختلفة يتم التعبير عنها بشكل كمى ومن ثم يمكن تحديد درجة العلاقة بين هذين القياسين، واستنتاج هذه الارتباطات يمكن المتخصصين من تحديد القدرات المطلوبة بدرجات معينة على اختبارات معينة، وهذه فى حد ذاتها خطوه جيده حيث توجد معايير موضوعية وكمية للقدرات والسمات الانسانية . ومن المعروف الآن أن هناك اختبارات جيدة تقيس عدد من القدرات الانسانية، ومن ثم فإذا ما عرفنا ما هى القدرات

المطلوبه لمهنه معينه لكان من الميسور توجيه أو اختبار فرد ما بشكل مناسب لمهنه معينه .

٢ - توجيه الأفراد لما يناسبهم من أعمال :

فإذا كان الاختبار يهدف إلى انتقاء أنسب الأفراد لمهنة معينه فإن التوجيه يقوم على تحديد ومعرفة قدرات الفرد وخصائصه والكشف عما يسمى بالبروفيل النفسى للفرد، وتوجيه الى العمل الانسب لتلك الخصائص، الأمر الذى يقلل من احتمالات الفشل، ويزيد من احتمالات الرضا الوظيفى .

٣ - التشخيص الاكلينيكى :

حيث يعتمد الاختصاصى النفسى، والمعالج النفسى كذلك اعتماد رئيسيا فى تشجيعهم لحالات سوء التوافق للأفراد على استخدام عدد من الاختبارات النفسيه سواء كانت فى مجال الشخصية أو فى مجال الذكاء والقدرات العقلية، وسواء كانت إختبارات اسقاطية أو غير اسقاطية . فاستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية يعد الخطوة الأولى فى ميدان التشخيص حيث تمكن الاختصاصى من للتعريف على أبعاد وجوانب القصور أو الاضطراب فى الشخصية .

٤ - التقويم وقياس الكفاءة :

يتطلب تقويم الافراد استخدام أدوات تتصف بالموضوعية والصدق حتى يسهل على متخذ القرار إصدار أحكام صادقة وصحيحة ولبناء مثل تلك الادوات والمقاييس يجب أن يقوم على بنائها متخصصون فى مجال بناء الاختبارات وأدوات القياس النفسية . ولعل ما ندعيه حول ربط الاجر بالانتاج

أو بكفاءة العاملين يتوقف أولاً على مقدار صدقنا في قياس كفاءة العاملين بشكل مقنن . وهو ما نفتقد في الوقت الراهن بشكل واضح ، حيث تعتمد تقارير الكفاءة على الذاتية البحثه لدى المديرين ورؤساء الاعمال . الأمر الذي يفسد جو العمل ، ويؤكد شيوع التمييز وعدم توفر العدالة في تقويم العاملين .

النماذج النظرية: لتفسير الذكاء

نموذج العاملين: «تشارلز سبيرمان» (١٨٦٣ - ١٩٤٥)

* المعالم العامة:

المقال الذى نشر سنة (١٩١٤م) وعرض فيه الفرض الآتى:

جميع أساليب الأداء العقلى والاختبارات العقلية تشترك فى وظيفة أساسية واحدة هى «العامل العام» بالإضافة إلى أن كل أسلوب من هذه الأساليب له عامله النوعى أو الخاصى.

* نتائج بحوث سبيرمان:

بإستخدام معادلة الفروق الرباعية بدأ بتحليل مصفوفة من أربعة إختبارات، حيث لاحظ: أن الإختبارات العقلية بصفة عامة ترتبط فيما بينها إرتباطاً موجباً. ويمكن تفسير هذه الإرتباطات فى ضوء مصدر واحد للتباين المشترك.

* أهمية العامل العام فى القياس العقلى:

وعند سبيرمان أن هدف القياس العقلى هو قياس مقدار العامل العام فى المفحوص، لأنه مادام العامل العام يوجد فى جميع قدرات الإنسان فإنه يصبح الأساس الوحيد للتنبؤ بأدائه من موقف لآخر، ويصبح من غير المفيد قياس العوامل الخاصة لأن كل منها يقتصر على أسلوب واحد من أساليب الأداء العقلى .. وفى رأى سبيرمان أن أفضل مقاييس العامل العام:

- إدراك العلاقات المجردة: ماهى العلاقة بين أبيض وأسود؟

- إدراك المتعلقات: عكس كلمة أبيض هو؟

- إدراك الخبرة: فكل خبرة تتم ممارستها تميل إلى أن تستدعى معرفة مباشرة

بخصائصها. حيث تعنى الخبرة: كل ما ينتقل إلى الإنسان عن طريق الحواس والعمليات المعرفية والحالات الوجدانية والتزوعية.

* طبيعة العامل العام:

إعتبره سبيرمان «الطاقة العقلية العامة» لدى الفرد.

أما العوامل الخاصة: فهي الآلات التي تعمل من خلالها هذه الطاقة. وهو عامل فطرى لا يقبل التنمية أو التعديل، ولا يتأثر بالبيئة، وينمو نمواً طبيعياً حتى يبلغ مداه فى سن ١٨. أما العوامل الخاصة فلها أساس الاستعدادات الفطرية إلا أنها قابلة للتنمية والتدريب أو التدهور والتخلف.

* تقويم نموذج سبيرمان:

١ - مناسبة نظرية سبيرمان فى ضوء البدائل المطروحة فى ذلك الوقت:

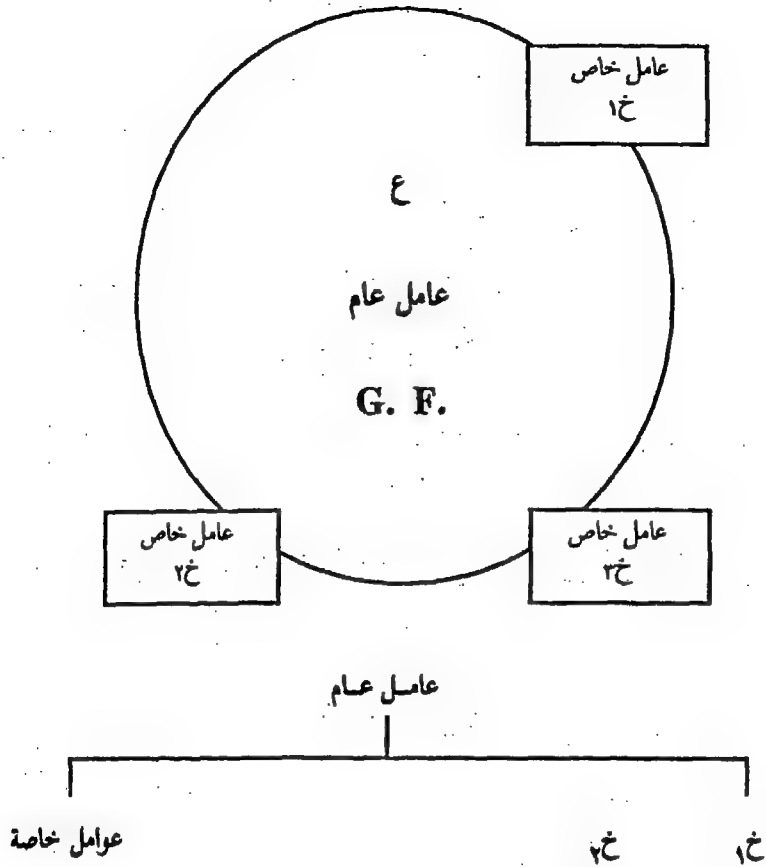
- النظرية الفوضوية: عند وليم جيمس وثورندليك فى «كتاباته المبكرة» حيث ترى أنه:

«لا يوجد نشاط عقلى يرتبط بأى نشاط عقلى آخر».

- الإتجاه الأولي جاركى «الأقلية»: وهو إتجاه يرى أن عقل الإنسان يتألف من عدد من الوظائف العقلية المستقلة وهى نظرة أقرب إلى نظرية الملكات.

- النظرية الموناركية «الأحادية»: فأصحابها أن جميع قدرات الإنسان يمكن إختزالها إلى قدرة عامة واحدة هى: الذكاء العام أو الفهم العام.

٢- سيرمان ومنهج التحليل العاملی :



شكل توضيحي لنموذج العاملين عند سيرمان.

ويمكن التعبير عن التباين الكلي للاختبار كمايلي:

$$١ = \text{م}^٢ + \text{خ}^٢$$

ثانياً: نموذج العوامل المتعددة: عند «لويس ثurstone L. L.»

مقدمة: نتائج بحوث ثurston:

الدراسة الأولى عام «١٩٣٨م» إستخدم فيها ٦٠ متغير طبقت على ٢٤٠ طالباً جامعياً، فلم يتوصل إلى عام عام بعد تدوير العوامل تدويراً متعامداً، بل استخرج مجموعة من العوامل المنفصلة سماها: القدرات العقلية وهى:

- ١- القدرة المكانية "S": القدرة على السهولة فى التصور البصرى المكانى.
- ٢- القدرة على السرعة الإدراكية "P": السرعة والدقة فى إدراك التفاصيل البصرية وما بين الأشكال من تشابه واختلاف.
- ٣- القدرة العددية "N": السرعة والدقة فى إجراء العمليات الحسابية البسيطة.
- ٤- القدرة على الفهم اللفظى "V": وتدل هذه القدرة على الإستخدام اللفظى.
- ٥- القدرة على طلاقة الكلمات "W": فى إنتاج المترادفات ومعرفة معانى الكلمات.
- ٦- قدرة الذاكرة الصماء "M": القدرة على التذكر الإرتباطى كما فى إختبارات التصرف على الكلمات أو الأشكال.
- ٧- القدرة على الإستقراء "I": فى الإختبارات التى تتطلب إكتشاف القاعدة أو المبدأ لكل سؤال «السلاسل».
- ٨- القدرة على الإستنباط "D": تطبيق القاعدة أو المبدأ على الحالات الخاصة كما فى إختبارات القياس المنطقى.

٩- عامل الإستدلال "R": حل المشكلات وخاصة المشكلات الحسابية.

** أبعاد الدراسة عام «١٩٤١م» على ٧١٠ تلميذاً بلغ متوسط أعمارهم ١٤ عاماً. حيث أكد ظهور العامل الأوراكى، والعددى، واللفظى، والمكانى، وطلاقة الكلمات، والتذكر، بالإضافة إلى عامل الإستدلال.

· العامل العام من الدرجة الثانية:

حيث قدم ثرستون عام «١٩٤٨» مقالاً بعنوان: التضمينات السيكلوجية للتحليل العاملى. أشار فيه إلى وجود عامل عام من الدرجة الثانية وبهذا يتفق مع فرض سبيرمان* - وفى عام «١٩٤٩م» قدم نتائج دراسة طبق فيها اختبار القدرات العقلية الأولية على ١٠٠٠ شخص تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٨ سنة ثم حسب العلاقة بين العامل العام من الدرجة الثانية والقدرات العقلية الأولية كما يلي:

ثالثاً: النموذج الهرمى

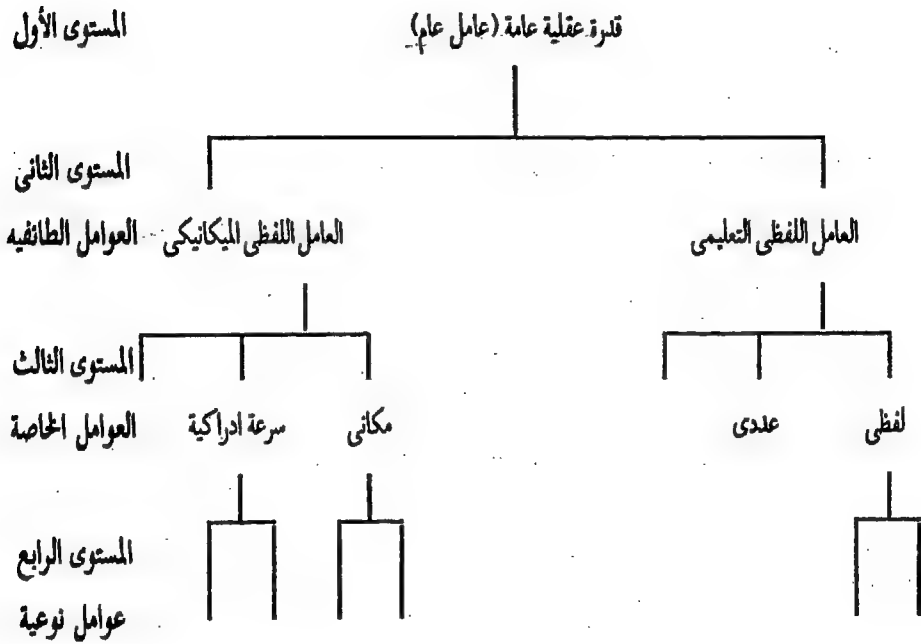
يعتمد هذا النموذج:

على فكرة تضمين الفئات داخل الفئات، وهو الأسلوب الذى تؤكد دراسات بياجيه حدوثه فى التفكير الإنسانى العادى، ويمكن تشبيه ذلك الأسلوب بالشجرة المعكوسة ويعد هذا الأسلوب أكثر شيوعاً فى العلوم البيولوجية. ويوجد إفتراض أساسى فى هذا النموذج مفاده وجود مستويات عديدة من العوامل، وكلما إزداد المستوى الذى يوجد فيه العامل علواً كانت

طبيعته أكثر إتساعاً، وكان مدى الأداء الذى يتضمنه أكثر شمولاً. وهكذا فالعمليات العقلية تتكون من أنساق متضمنه فى أنساق أعم منها، ومن أكثر النماذج الهرمية شيوعاً فى الوقت الحاضر نموذجى العالمين البريطانيين سيرل بيرت C. Burt وفيليب فيرنون P. E. Vernon.

النموذج الهرمى عند فرنون

(فيليب فيرنون)



ويؤكد فرنون أن التنظيم الهرمى أكثر وضوحاً فى العينات غير المنتقاه، ولكن حين تستخدم عينات منتقاه كالضباط أو الطيارين أو طلاب الجامعات فإن معاملات الارتباط بين إختبارات العامل اللفظى والعامل الميكانيكى تصل

إلى الصفر أو تصبح سالبة. ومعنى ذلك أن العامل المشترك فى هذين النمطين من القدرات يتلأشى فى العينات المنتقاء، وتظهر بدلا منه العوامل المستقلة من النوع الذى يؤكد ثرستون فى بحوئه المبكرة على طلاب الجامعات وتلاميذ المرحلة الثانوية.

رابعاً: نموذج المصفوفة

يعتمد هذا النموذج فى جوهره على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر فى فئات متداخلة، وبالتالي فهو يختلف عن النماذج التى تقوم على فكرة التصنيف غير المتواصل عند أرسطو « كما فى النموذج المتعدد » أو فكرة الفئات داخل الفئات « من النموذج الهرمى »

التصنيف الثلاثى للقدرات العقلية: « عند جيلفورد »

نموذج بنية العقل SI

Structure of Intellect

يصنف جيلفورد العوامل العقلية تبعاً لأسس ثلاثة هى :

* نوع العملية العقلية: أى كيف يعمل العقل ؟

* نوع المحتوى: أى فيم يعمل العقل ؟

* نوع الناتج: أى ماذا ينتج النشاط العقلى ؟

وبالنسبة للعمليات العقلية يقترح وجود مجموعتين من العوامل :

مجموعة صغيرة تتضمن قدرات الذاكرة وتتعلق بتخزين المعلومات.

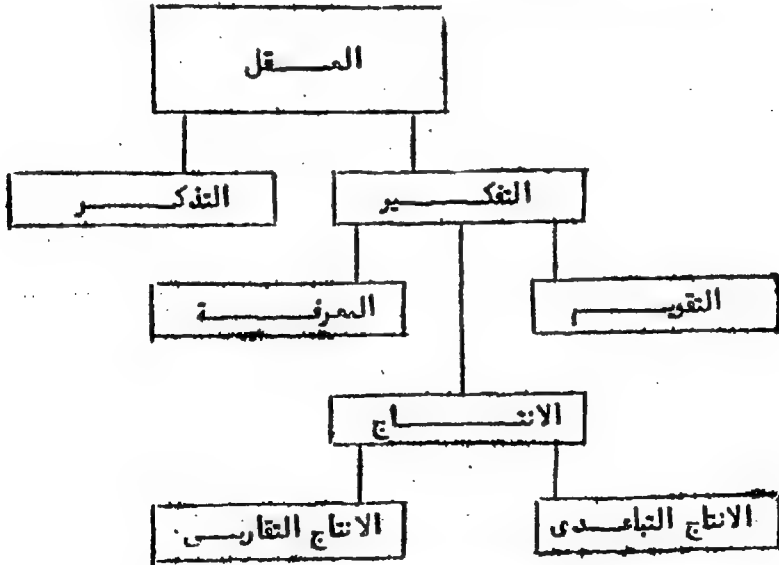
ومجموعة أكبر عدداً تتضمن قدرات التفكير وتتصل بتجهيز المعلومات.

وتنقسم قدرات التفكير إلى ثلاث أقسام:

- قدرات التفكير المعرفي Cognition: وتتلحق بإكتشاف المعلومات التي يتطلبها الإختبار أو إعادة إكتشافها أو التعرف عليها.
- قدرات التفكير الإنتاجي Production: ويقصد بها استخدام المعلومات المتاحة في الإختبار لإنتاج معلومات أخرى. وتنقسم إلى قسمين:
- التفكير الإنتاجي التقاربي Convergent: ويقصد بها إنتاج معلومات صحيحة ومحددة تحلّيد مسبقا.
- والتفكير الإنتاجي التباعدى Divergen: وبه يتم إنتاج معلومات متنوعة متعددة دون أن يكون هناك إتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ.

العمليات العقلية

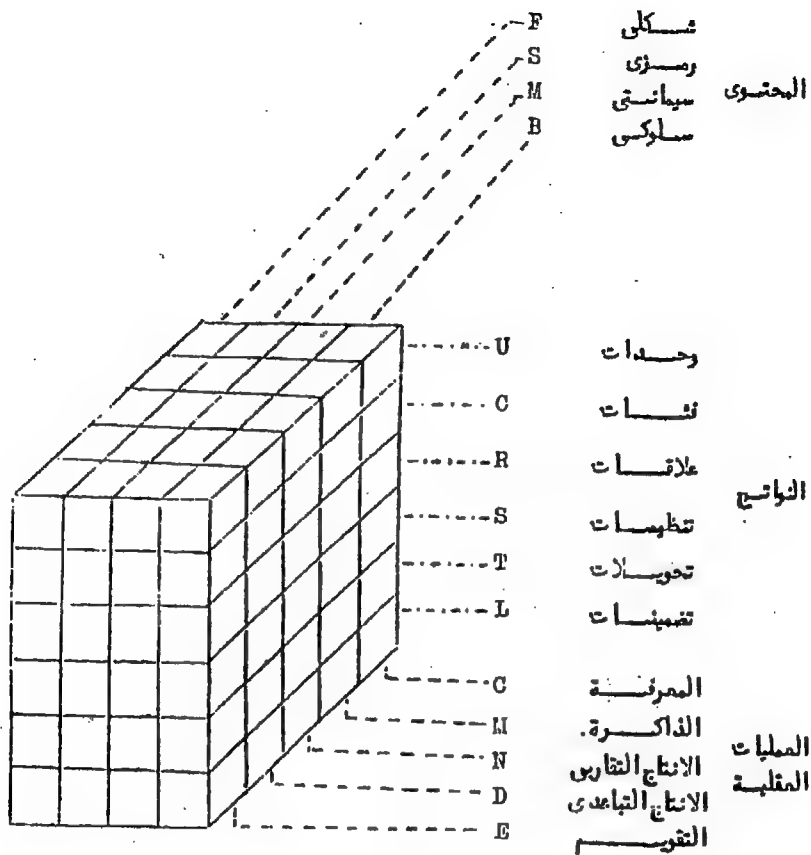
والشكل التالى يوضح العمليات العقلية الخمس عند جيلفورد :



شكل رقم " يوضح العمليات العقلية الخمس عند جيلفورد

(Guilford, J.P., 1959, p. 360)

- قدرات التقويم Evaluation: وتتلحق بتحديد ما إذا كانت المعلومات التي تتوفر في الاختبار مناسبة أو صالحة أو صحيحة أو تتفق مع أى محك من محكات الحكم.



(شكل ٣)

نموذج "بنية العقل" لجوليفورد

(Guilford, J.P., 1967, p.63)

أما أساس المحتوى أو المضمون Content : فيقصد به نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات الذاكرة، والتفكير الخمسة. وهى أربعة أنواع هى:

* - محتوى الأشكال Figurae: نوع من المعلومات له خصائص عيانية محسوسة.

* - محتوى الرموز Symbolic: نوع من المعلومات له خصائص مجردة.

* - محتوى المعاني Semantic: نوع من المعلومات تمثل فيه الأفكار والمعاني فى صورة لغوية.

* - المحتوى السلوكى Behaviorae: نوع من المعلومات يتمثل فيه سلوك الآخرين أو سلوك الذات.

والنوايج: Products: يقصد بها الطريقة التى يتم بها التعامل مع المحتويات وتوجد ستة أنواع من النوايج هى:

١- الوحدات Units: وتمثل أبسط مايمكن أن تحلل إليه معلومات المحتوى.

٢- الفئات Closses: والفئة تجمع من الوحدات لها خصائص مشتركة.

٣- العلاقات Relatibns: هى مايربط الوحدات كما فى العملية العددية أو الجملة المفيدة.

٤- المنظومات Sestems: مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة التى تربط بين أجزاء متفاعلة كما فى المسألة الحسابية.

٥- التحويلات Trans formation: التعديلات التى تطرأ على معلومات الاختبار كما فى حل المعادلات الرياضية.

٦- التضمينات Implications: وتمثل فيما يتنبأ به المفحوص أو يستدل عليه المفحوص وعليه أقرب مايسمى فى المنطق بالرابطة Connection

الفصل العاشر

التوجيه والاختيار المهني للأفراد

التوجيه التربوي والمهني

مقدمة :

اختلف المختصون في التوجيه من علماء النفس والتربية في تعريفهم للتوجيه وفي تحديد وظائفه المختلفة، ففي حين نجد أن البعض يهتم بتوجيه الشباب نحو العمل الملائم له وبالتالي يقصر التوجيه على الناحية المهنية، كما كان الأمر في أصل نشأته - نجد أن البعض الآخر يذهب إلى أن التوجيه يتطلب موقفا يختار فيه الفرد من بين عدة حلول مختلفة لمشكلته حلا مناسباً، وأن التوجيه المهني ليس سوى نوع من التوجيه، نظراً لأن المام الفرد أن يختار من بين عدة مهنة يمكنه أن يلتحق بها ويتضمن التوجيه بصورة عامة التوجيه التربوي على اعتبار أنه يمكن الفرد من اختيار نوع الدراسة الملائمة وله والاعداد لها، والتكيف لها والنجاح فيها وأيضاً التوجيه الاجتماعي أى التوجيه لواجهة النشاط الاجتماعي الملائمة للفرد من بين أوجه النشاط الاجتماعي المتاحة له، وكذلك التوجيه في ميدان الخدمات التي يستطيع أن يشارك فيها الفرد في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أى التوجيه في ميدان الخدمات الاجتماعية التي يشترك فيها الفرد كنوع من أنواع الخدمات التي يقدمها الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه .

في حين يذهب بروير Brewer إلى أن التوجيه يشمل كل عمليات التربية الفردية وأنه يشمل جميع الميادين التربوية ولا يفترق عنها إلا من ناحية أنه عملية فردية أى تتجه إلى الفرد وليس المجموعة .

ويذهب البعض مذهباً وسطاً حيث يتضمن التوجيه ثلاث وظائف عامة

وهى العمل على ايصال البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة والعمل الى التلاميذ والطلبة وجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالتلاميذ، وتوجيه الافراد، ويذكر هؤلاء عدة أنواع من التوجيه هى التوجيه التربوى والتوجيه المهنى والتوجيه الترفيهى والتوجيه الصحى والتوجيه الاجتماعى الاخلاقى .

وبالرغم من هذا الخلاف يمكن القول بأن أكثر أنواع التوجيه ترددا فى المؤلفات المختلفة هى التوجيه المهنى والتوجيه التربوى وفى كثير من الاحيان يذكر التوجيه المهنى دون التوجيه التربوى على أساس أن التوجيه المهنى يتضمن التوجيه التربوى، اذ أن كل توجيه تربوى يهدف الى غاية مهنية أى مساعدة الفرد على اختيار المهنة الملائمة له . وعلى كل فسوف نعرض للتوجيه بصورة عامة ثم التوجيه التربوى والتوجيه المهنى .

التوجيه :

من الممكن أن نعرف التوجيه بوجه عام أنه : العملية الفنية المنظمة التى تهدف الى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التى يعانى منها ووضع الخطط التى تؤدى الى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذى يؤدى به هذا الحل .

وهذه المساعدة تنتهى بأن تجعل الانسان أكثر سعادة ورضى عن نفسه وعن غيره، كما انها تقوم على أساس حرية الفرد فى اختيار الحل الذى يراه، وهى حرية تقوم على أساس ادراكه وفهمه للمشكلة والظروف الخارجية المتعلقة بها، كما تقوم على أساس ادراكه وفهمه لدوافعه ورغباته وميوله وقيمه، واستعداداته وقدراته كما تقوم أيضا على أساس استفادته من جميع

امكانياته الشخصية وغير الشخصية للوصول الى أنسب الحلول للمشكلة ، ومعنى ذلك لا يكون الفرد منساقا في اختياره لحل ما وتقبله له نتيجة لدوافع لا يدرك حقيقةها كان يكون الحل الذى يصل اليه انما يحقق دوافع قهرية أو أشباعا خياليا لدافع من دوافعه .

التوجيه التربوي :

يهتم بالمساعدة التي تقدم الى التلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم ، والتي يلتحقون بها . والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعرضهم في دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام . ومن الممكن أن نذكر التعريف الذي قال به مايرز Myers للتوجيه التربوي بأنه : -

العملية التي تهتم بالتوفيق بين التلميذ الفرد بحالة من خصائص من له من ناحية والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم ايضا بتوفير المجال الذي يؤدي الى نمو الفرد وتربيته .

ومن ناحية وظائف التوجيه التربوي فاننا نجد البعض يحصرها في وظائف محددة كما فعلت روث سترانج Ruth Strang في كتابها Guidance Educational حيث تذهب الى أن هناك ثلاث وظائف عامة بالنسبة للتوجيه التربوي هي : -

١ - اختيار نوع الدراسة وما يتصل بذلك من تقديم البيانات والمعلومات اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة . والعوامل المؤدية الى النجاح في الدراسة سواء كانت عقلية أو انفعالية أو اجتماعية ، وما قد يكون بينها من التعارض بين استعداد والميل أو القدرة والواقع أو الميل الشخصي والعوائق

الاجتماعية .

٢ - الاستمرار فى الدراسة أو التحول الى العمل ، وما يتصل بذلك من عوامل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية والاعداد بدراسة من الدراسات أو للدخول فى كلية من الكليات .

٣ - النجاح فى الدراسة والعوامل المتصلة بالنجاح فى الدراسة والتغلب على الصعوبات ونواحي النقص سواء كانت فى الاستعدادات أو فى المهارات .
ويتطلب ذلك من التوجيه التربوى :

١ - مساعدة الطالب على أن يفهم استعدادته الفعلية وميوله المهنية والدراسية وتحصيله وسماته الشخصية المتعلقة بالدراسة والعمل .

٢ - مساعدة الطالب على معرفة الامكانيات التربوية المتاحة له .

٣ - اختيار المدارس أو الكليات أو المعاهد أو مراكز التدريب التى تلائم مع اختياره الدراسى والمهنى .

٤ - مساعدة الطالب فى تحديد النقص لديه والتى تؤدى الى عدم نجاحه فى دراسته والعمل على تلافيها أو اصلاحها .

٥ - مساعدة الطالب على التكيف للجو المدرسى والاسرى حتى يستطيع أن يعبئ جميع قواه نحو النجاح فى الدراسة .

ولا يعنى ما سبق أن التوجيه التربوى بمعزل عن التوجيه بصورة عامة أو عن التربية . كما يذهب البعض الى اعتبار أن التوجيه التربوى مهمة كل عضو فى هيئة التدريس بالمدرسة أو الكلية، وأن كان من الاصول أن يوجد بهيئة

التدريس من يتولى النواحي الفنية الدقيقة فى التوجيه التربوى كإجراء الاختبارات المختلفة وتفسيرها والقيام بالمقابلة الشخصية ومساعدة الحالات التى تتطلب مساعدة فنية نظرا لما تحتاجه من خبرة، هذا فى الوقت الذى لا يستبعد فيه ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من مجهودات منفصلة أو متصلة فى هذا الميدان

التوجيه المهنى :

يعد أكثر تحديدا من وجهة نظر الاختصاصيين من لتوجيه التربوى وسوف نعرض لبعض هذه التعريفات .

أولا : تعريف الجمعية القومية للتوجيه المهنى بأمریکا عام ١٩٢٤ : -

التوجيه المهنى هو تقديم المعلومات والخبرة والنصيحة التى تتعلق باختيار المهنة والاعداد لها والالتحاق بها والتقدم فيها .

وبذلك فهو عملية يقوم بها الموجه المهنى نحو العميل ويقدم له المعلومات المتعلقة بالمهنة . واحتمال نجاحه فيها كما ينصح به بما ينبغى عليه أن يقوم به هذا يضع العبء كله على عاتق الموجه ويصبح الفرد فى موقف سلبي ازاء مستقبله المهنى .

ثانيا : فى عام ١٩٣٩ اقرت الجمعية تعريفا آخر ينص على أن التوجيه المهنى هو عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له ويعد نفسه لها ويلتحق بها ويتقدم فيها، وهو يهتم أولا بمساعدة الافراد على اختيار وتقرير مستقبلهم وفهمه، بما يكفل لهم تكييفا مهنيا مرضيا .

ويلاحظ على هذا التعريف انه ينقل عبء المسؤولية من الموجه الى

الفرد، وذلك عن طريق مساعدة الفرد على أن يساعد نفسه بحيث
ينجح ويتكيف فى الحياة المهنية وكذلك يكون راضيا وسعيدا فى حياته .
ثالثا : يتبنى بعض المتخصصين تعريفات أكثر اتساعا لطبيعة وغاية التوجيه
المهنى مثل تعريف سوبر Super حيث يذهب إلى أن :

«التوجيه المهنى عملية مساعدة الفرد على انماء وتقبل صورة لذاته
متكاملة وملائمة لدوره فى ساحة العمل، وكذلك مساعدته على أن
يختبر هذه الصورة فى العالم الواقعى وان يحولها الى حقيقة واقعة بحيث
تكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة، ووفقا لهذا التعريف يتميز التوجيه
بعدة خصائص هى :-

١ - التوجيه المهنى عملية ترمى الى مساعدة الفرد على أن ينمى صورة
لذاته، صورة متكاملة وخالية من الصراع صورة تتلائم مع امكانيات
الفرد المختلفة أى مع استعداداته ودوافعه وميوله وقيمه وظروفه
الاجتماعية .. ألخ .

٢ - عملية ترمى الى مساعدة الفرد على أن ينمى ويتقبل الدور الذى
يقوم به فى عالم العمل بما يتفق مع امكانياته .

٣ - عملية ترمى الى مساعدة الفرد على أن يجرب ويختبر الصورة التى
كونها عن نفسه وعن دوره فى عالم العمل .

٤ - مساعدة الفرد على أن يحقق صورته عن نفسه فى ميدان العمل
بما يحقق سعادته ومنفعة المجتمع .

العلاقة بين التوجيه التربوى والتوجيه المهنى :

مما سبق يتضح لنا أن التوجيه التربوى والتوجيه المهنى متصلان اتصالاً وثيقاً فغالبا ما يكون التوجيه التربوى هو الخطوة الاولى للتوجيه المهنى كما أن التوجيه المهنى فى أغلب الاحيان يتطلب توجيهها تربويا .

والاختلاف فى الوسائل والغايات ليس سوى اختلاف ضئيل ينشأ عن المجال الذى يعمل فيه كل منهما، وهو مجال الدراسة والنجاح فيها والتكيف لها فى التوجيه التربوى، ومجال العمل والنجاح فيه والتكيف له فى التوجيه المهنى .

كما أنهما يتفقان أيضا على أنهما يعملان على مساعدة الفرد على أن يدرك وينمى ويحقق ذاته فى ميدانى الدراسة والعمل بما يتفق مع امكانياته الشخصية وظروفه الاجتماعية وأهدافه وقيمه وفلسفته فى الحياة - ولذا فمن الصعب أن نفصل بينهما .

المسلمات الاساسية للتوجيه التربوى والمهنى :-

يقوم التوجيه التربوى والمهنى على أساس التسليم بقضايا هامة لا يمكن قيام التوجيه بها وأن هذه القضايا مشتقة من دراسة الطبيعة الانسانية كما أنها مأخوذة عن طبيعة المجال الذى يعمل فيه التوجيه، سواء كان تربويا أو مهنيا، وغير ذلك، وسوف نشير الى أهم هذه المسلمات الاساسية بعملية التوجيه :-

- ١ - ان الفروق بين الافراد فروق ذات أهمية ودلالة فى سلوكهم فى مجال الدراسة والعمل .

- ٢ - الفروق التى توجد فى الفرد الواحد فروق ذات أهمية ودلالة فى سلوكه

فى مجال الدراسة والعدل .

٣ - أن الفرد فى نموه الدراسى والمهنى يخضع للمبادئ العامة للنمو كما أنه يخضع فى سلوكه الدراسى والمهنى للمبادئ العامة للسلوك .

فاختيار نوع الدراسة ليس بمعزل عن سن التلميذ وعن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية كما أن اختيار مهنة من المهن يتأثر بمستوى النضج الانفعالى والاجتماعى الذى وصل اليه الفرد، وأهم مبادئ النمو التى يمكن أن تنطبق على النمو الدراسى والمهنى هى أنه عملية مستمرة تتم بسرعة تختلف باختلاف الافراد، وأن عمليات النمو لا تتكرر فى الفرد الواحد وإنما تتميز فى أنماط أو نماذج، وأن النمو يتخذ انماطا معينة، وأنه يتجه الى التعقيد والتركيب والتمايز والتكامل .

ان الدراسات والمهن المختلفة تستلزم من الأفراد لكى ينجحوا فيها مطالب مختلفة تختلف كل دراسة عن غيرها كما تختلف كل مهنة عن غيرها فى الصفات أو السمات أو غير ذلك من الخصائص التى ينبغى توفرها فى الافراد الذين يلتحقون بها . فالدراسات العملية مثلا تتطلب أيضا استعدادات معينة .

أن الفرد فى حاجة الى التوجيه فى ميدان الدراسة وفى مجال العمل . ويحتاج الافراد من فترة ما أو أكثر من فترات حياتهم للمساعدة الفنية التى يقدمها الموجه سواء كانت هذه المساعدة كبيرة مستمرة أو كانت هذه المساعدة بسيطة قصيرة تتناول ناحية دون غيرها .

أن المجتمع فى حاجة الى التوجيه التربوى والمهنى لكى يحقق أهدافه التى يرجوها لنفسه ولافراده .

فلكل مجتمع حاجاته المتعددة التى لا يمكن أرضاؤها عن طريق التوجيه التربوى والمهنى السليمة . ولعل الواقع الاليم الذى نعيشه فى مصر من وفرة وصلت فى بعض التخصصات من حد البطالة، ونقص فى تخصصات أخرى وصلت الى حد الندرة يوضح المعنى ولا يعنى هذا ان يصبح التوجيه اجبارا أو يصبح الزاما بالنسبة للأفراد، فهذا يتعارض تماماً مع فلسفة التوجيه التى تقوم على حرية الافراد .

المبادئ العامة لعملية التوجيه التربوى والمهنى :

يخضع التوجيه التربوى والمهنى لمبادئ عامة توصل اليها الباحثون نتيجة للتجارب التى قاموا بها والخبرات والملاحظات التى شاهدوها أثناء عملهم، وهى فى الواقع ليست الا مبادئ نسبية لا ينبغى الاخذ بها حرفياً، ولكن ذلك فى ضوء المواقف وطبيعة وظروف الفرد .

١ - ينبغى على الموجه الا يتجاوز حدود امكانياته المهنية

٢ - ينبغى الا يفرض التوجيه على العميل فالهدف مساعدة العميل على حل مشكلاته وليس حلها له .

٣ - ينبغى أن يبدل الموجه كل جهده لكى يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذى يعيش فيه .

٤ - يجب أن يعكس الموجه أمام العميل صورة مصححة له . فعلى الموجه أن يساعد الفرد على أن يحصل على الحقائق الشخصية والاجتماعية وأن يدركها، وأن يتخذ قراراته الملائمة .

٥ - على الموجه أن يساعد العميل على أن يتقبل ذاته كما هى وعلى

حقيقتها .

٦ - ينبغي على الموجه الأيسد الطريق امام العميل دون أن يفتح له أبوابا أخرى فعليه ان يوضح للعميل احتمالات النجاح المختلفة فى بعض الميادين وأن يوضح له احتمالات الفشل فى الميادين الاخرى .

٧ - ينبغي على الموجه أن يساعد العميل على التفكير فى جميع الاحتمالات التربوية والمهنية المتاحة له .

٨ - ينبغي أن يكون القرار النهائى فى أية عملية توجيهية صادرا من العميل وتحت مسؤوليته وبناء على اختياره الحر .

٩ - ينبغي على الموجه أن يبحث مشكلة عميله من جميع زواياها وأن يستخدم كل مالمديه من امكانيات ووسائل فى مساعدته على حلها .

١٠ - ينبغي أن تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل .

١١ - ينبغي أن يكون التوجيه فى اساسه عملية تعليمية بمعنى أنها تسمح للعميل بل وللموجه بالنمو وذلك أن هدف التوجيه ليس حل المشكلة الراهنة، ولكن مساعدة العميل على أن يحلها ثم الوصول به الى درجة يستطيع بها أن يحل المشكلات المتشابهة بنفسه دون الالتحاء الى الموجه ثانيا .

ونشير هنا الى أن كل موقف توجيهى يمكن أن يكون موقفا تعليميا، ولا يتعارض هذا مع روح التوجيه وأهدافه .

أهمية التوجيه التربوي والمهني :

تتضح أهمية التوجيه التربوي والمهني اذا لاحظنا الجهود البضائع الذي يبذله بعض الافراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها أو العمل في مهنة لا يميلون اليها أو عدم التكيف لظروف الدراسة والعمل .

كذلك ، تتضح أهميته في الحضارة التي تصيب المجتمع نتيجة لسوء اختيار نوع الدراسة أو المهنة ، وليست ضالة نسب النجاح في الامتحانات العامة وفي بعض المدارس والكليات سوى مظهر من مظاهر هذه الخسارة ، إذ أن الرسوب يكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت اذا ما قدرنا ما يصرف على الفرد أثناء دراسته من أموال وما يكلف من جهود ، فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يسود الاباء والابناء نتيجة لذلك .

ولقد كانت نتيجة الشعور بأهمية التوجيه التربوي والمهني ان اهتمت الهيئات المختلفة الحكومية وغير الحكومية به . كما اهتم الافراد به أيضا سواء من شعر منهم بأن من واجبه العمل على انشائه وتدعيمه أو من شعر بأن في امكانه أن يشارك فيه ، وأن يعمل في ميدانه وقد ظهر هذا الاهتمام في انشاء برامج التوجيه في المدارس والمصانع والمؤسسات وفي اعداد الموجهين وفي تيسير وسائل هذا التوجيه وفي تقييمه بصورة عامة .

ضرورة التوجيه التربوي والمهني للفرد والمجتمع :

لا يمكن للافراد أو الجماعات الحياة دون عمل ، ذلك انه بالنسبة لهما ليست مجرد وسيلة لكسب مادي بحت ، ولكنه وظيفة وغاية لهما في نفس الوقت ، فهو بالنسبة للفرد وسيلة من وسائل تعبيره عن نفسه وعامل من

عوامل تكامل شخصيته، وهو بالنسبة للمجتمع عامل من عوامل تماسكه وقوته. والفرد الذى لا يعمل يواجه انهيارا فى حياته المادية والاجتماعية والنفسية، وليس ادل على ذلك من قول الكثيرين من علماء النفس وعلماء الاجتماع بأن الانسان يختار أسلوب حياته حين يختار مهنته أو عمله «أما المجتمع الذى يعمل فهو يواجه اصلاحها وضعفا وفناء محققا .

أولا : الاستعدادات والقدرات العقلية للتوجيه التربوى والمهنى :

تعتبر نظريات القدرات العقلية على اختلاف صورها وأكثر نظريات علم النفس ارتباطا بالتوجيه التربوى والمهنى ذلك أن التوجيه أساسا هو مساعدة الفرد على أن يتابع الدراسة الملائمة له أو المهنة التى يصلح لها تبعا لقدراته .

ولقد اهتم الموجهون التربويون والمهنيون أول ما اهتموا بالاستعدادات والقدرات العقلية، أى أنهم كانوا يهتمون بقيمة هذه الاستعدادات والقدرات فى النجاح والتكيف فى دراسة ما أو مهنة ما، كما أنهم كانوا يهتمون بالاختبارات التى تكشف عن هذه الاستعدادات

وفى التوجيه التربوى والمهنى، ينبغى أن يوجد امام الموجه نوع من التصنيف للاستعدادات والقدرات يستعين به الموجه فى عمله وذلك نظرا لتعدد الاستعدادات والقدرات، ثم أنه من الطبيعى أن تكون لكل مهنة من المهن المختلفة التى يشتغل بها الانسان وللدراسات المختلفة التى يتابعها، من الخصائص ما يميزها من غيرها عن ناحية والاستعدادات والقدرات التى تتطلبها، دون إغفال العوامل الاخرى غير العقلية ولما كان من المستحيل أن يخضع الموجه الأفراد لاختبارات تقيس مختلف العوامل أو الاستعدادات

العقلية، فضلا عن العوامل الاخرى، كان أيضا من المستحيل أن يحيط الموجه علما بالدراسات والمهن المختلفة بما يستلزمه من استعدادات وقدرات فان الموجهين لجأوا فيما يتعلق بالناحية الاولى الى الاهتمام بالاستعدادات والقدرات التى ترتبط ارتباطا قويا بالنجاح فى الدراسة والعمل كما أنهم لجأوا فيما يتعلق بالنقطة الثانية الى وضع المهن المتشابهة فى مجموعات مهنية أو أسر مهنية يشترك أمرها فى النواحي الفعلية التى تتطلبها . ولهذا أصبح من الممكن للموجه أن يقوم بعمله رغم ضخامة المادة الموجودة أمامه . وقد أمكن نتيجة للبحث التحليلي وصف المجموعات المهنية من ناحية والقدرات والاستعدادات والمهارات التى تتطلبها من ناحية أخرى .

وقد قامت عدة محاولات تهدف الى المقابلة بين الاستعدادات والقدرات العقلية، والمهنية والدراسات المختلفة التى تقابلها منها : تصنيف وليامسون -Wil lamson سنة ١٩٣٧ وتصنيف باترسون وكليستون وهان سنة ١٩٥٣ وتصنيف جيلفورد Guilford .

ثانيا : الميول :

يعرف جيلفورد الميل interest يانه «نزعة سلوكية عامة لدى المرء تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط» ويختلف الميل عن الدوافع motive فى انه أكثر استقرارا وقوة وفى أنه يشمل فئة من الاهداف، ولا يقتصر على أهداف نوعية كما هو الحال فى الدافع .

وتعتبر صحيفة الميول المهنية التى اعدھا «سترنج» وظهرت لأول مرة عام ١٩٢٧ كأول مقياس للميول فى تاريخ القياس النفسى وتعرض للتعديل عدة

مرات وأعدّها باللغة العربية «عطية محمود هنا» ثم أجريت تحليلات علمية على الميول منها بحث ثرستون عام ١٩٣٢ حيث توصل الى أربعة عوامل هي :-

١ - الميل للعلوم

٢ - الميل للغات

٣ - الميل للأشخاص

٤ - الميل للأعمال

وفى عام ١٩٤٣ قام ستروخ أيضا بأربعة تحليلات عملية رصدت نتائجها مع نتائج ثرستون، وفى عام ١٩٣٩ ظهر لأول مرة مقياس «كيودور» للتفضيل المهني الذي أعده باللغة العربية «أحمد زكى صالح» تحت اسم اختبار الميول المهنية وقد صنف «كيودور» هذه الميول المهنية بدون استخدام منهج التحليل العاملى الى ١٠ ميول هي : الميل الخلوى، الميل الميكانيكى، الميل الحساسى، الميل العلمى، الميل الاقناعى، الميل الفنى، الميل الأدبى، الميل للخدمة الاجتماعية، الميل الكتابى، الميل الموسيقى، ويوجد بعض التداخل مع قائمة ستروخ الا أن قائمة كيودور تبدو أكثر شمولاً .

الا أن جليفورد وزملاؤه اجروا دراسة شاملة عام ١٩٥٤ استخدمت فيها ٩٥٠ مفردة اختيرت من قوائم الميول المختلفة وتوصلوا الى قائمتين بنوعى الميول .

وتشتمل قائمة الميول المهنية ما يأتى :-

١ - الميل العلمى

٢ - الميل الجماعى

٣ - الميل للخدمة الاجتماعية

٤ - الميل التجارى والادارى

٥ - الميل للاعمال المكتبية

٦ - الميل الميكانيكى

٧ - الميل للعمل فى الخلاء

٨ - الميل للطيران

وتشمل قائمة الميول اللامهنية على ما يأتى :-

١ - الميل للمناظرة

٢ - الميل الى اللعب والتسلية

٣ - الميل الى التنوع

٤ - الميل الى الدقة والانتباه

٥ - الميل الى الثقافة (المعلومات) العامة

٦ - الميل الى التذوق الجمالى

٧ - الميل الى البساطة .

وقد لخص «هان وماكلين» نتائج الابحاث المتعلقة بالميلول فى النمط

الآتية :-

١ - أن الميلول مظاهر للشخصية تتأثر بالعوامل الوراثية والبيئية على السواء .

٢ - أن الميلول تأخذ فى الثبات والاستقرار فى أوائل العقد الثانى ولكنها لاتصل الى وضعها النهائى الا فى سن الخامسة والعشرين .

٣ - أنه ليس من الضرورى أن ترتبط الميلول والقدرات أو الاستعدادات العقلية

٤ - أن الخبرات التى يتعرض لها الانسان فى المراهقة أو كبره لا تخلق لديه ميولا جديدة، ولكن من المحتمل أن تثبت ما لديه من ميلول أو أن تعد لها

أو أن تكشف عنها .

٥ - أن الميل إلى نوع معين من المهنة أو إلى هواية من الهوايات أو نشاط من أوجه النشاط التي يمارسها الانسان يتحدد عن طريق عد كبير من الاستجابات لعدد كبير من المثيرات المتباينة .

٦ - أن الميل باعتبارها مظاهر للشخصية، وكما ينظر اليها الموجهون تتضمن تقبلا أو رفضا لأنواع معينة من النشاط فالمشتغل بالاعمال الميكانيكية يحصل على درجات ترتبط ارتباطا عكسيا مع الدرجات التي يحصل عليها من يقوم بالاعمال الاجتماعية .

٧ - أن ميول الطلبة في المدارس الثانوية والمعاهد العليا لا ترتبط بالضرورة مع الدراسات التي يتابعونها لكي يعدوا أنفسهم للمهن التي ترتبط مع هذه الميول .

٨ - أن تأثير ميول الطلبة في الدرجات التي يحيطون عليها في دراستهم أو في نجاحهم تأثير ضئيل .

٩ - أن الميل المهنية وغير المهنية تسير في اتجاه واحد لدى معظم الافراد

١٠ - أن تنوع الميول يقل مع التقدم في السن :

Hahn, Milton E. and Maclean, Malcolms. "Counseling Psychology"

2 nd Ed. New York, McGraw-Hill. 1955 .

الميول والتوجيه التربوي والمهني :

من الثابت ان الاستعدادات والقدرات والتحصيل الدراسي والاعداد المهني

لا تفسر وحدها نجاح الفرد في دراسته أو في مهنته أو تكيفه 'ههما فالميول في الواقع تدخل كعامل هام في هاتين العمليتين، وأن كان بعض الباحثين يذهب الى أن الميول تحدد الوجهه التي يتجه اليها الانسان، في حين أن الاستعدادات والقدرات تحدد المدى الذي يستطيع الانسان ان يصل اليه كما يذهب البعض الاخر الى أن الميول تحدد مدى رضا الفرد من دراسته أو مهنته في حين أن الاستعدادات تحدد مدى نجاحه .

ومن أهم الوظائف التي يقوم بها الموجه في ميدان التربية والعمل مساعدة الافراد على الملائمة بين قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وكثير من المشكلات التي يواجهها الشباب سواء في اختيارهم لدراساتهم أو لمهنتهم ترجع الى ما يوجد من تعارض بين استعداداتهم وقدراتهم من ناحية وميولهم من ناحية أخرى .

الميول وعلاقتها باختيار نوع الدراسة والعمل :

تدل الابحاث التي اجريت في ميدان الاختيار الدراسة أو المهنة على أهمية الميول وعلى اعتبارها العامل، الاول والاهم فيما يتعلق باختيار الدراسة والمهنة فقد وجد كوب وتوسنخ وروز Rose, Kopp and Tussing وغيرهم أن هناك علاقة بين الميول والدراسة التي تعد المهنة تتصل بهذه الميول على أن هذه العلاقة كانت أقوى في حالة الافراد الاكثر ذكاء والاكثر سنا ولوحظ أن هذه العلاقة كانت تتغير من مهنة الأخرى .

الميول وعلاقتها بالنجاح في الدراسة والمهنة :

ثبت أيضا من عدد كبير من التجارب أن هناك علاقة بين الميول

والدرجات الدراسية الحاصل عليها التلاميذ، فتجد تاونسند Townsend يؤكد وجود علاقة بين درجات اختبار سترونج للميول ودرجات الاختبارات الموضوعية والمواد الدراسية ومع ذلك فإن العلاقات التي وجدت في مختلف الدراسات كانت ضعيفة مما يدل على أن الميول ليست العامل الوحيد في النجاح في المواد الدراسية المختلفة .

أما فيما يتعلق بالنجاح في المهنة فقد تبينت النتائج التي وصل اليها الباحثون في هذا الميدان وقد رجع هذا الى استخدام معظم هذه الدراسات لاختبار سترونج للميول والذي اختلفت فيه درجات النجاح في المهنة اختلافا كبيرا، فقد كان يقاس في بعض الاحيان بالاراد الذي يحصله الفرد وأحيانا أخرى بالانضمام للنقابة أو وصوله الى عضوية الجمعيات المهنية أو العملية .

الميول والرضا عن الدراسة أو المهنة :

ينظر معظم علماء النفس الموجهين الى الميول على اعتبار انها العامل الذي يؤدي الى رضا الانسان عن دراسته أو مهنته، ولكن الصعوبة التي اعترضت البحث في هذه الناحية هي صعوبة تحديد الرضا المهني . وقد اعتبر البعض أن الرضا المهني يمكن أن يتحدد عن طريق تحديد الفرد لمدى رضاه أو عن طريق بقاء مدة طويلة في المهنة التي يشتغل بها على اعتبار أن بقاء الفرد في مهنته مدة طويلة انما يعبر عن رضاه على العمل الذي يقوم به، وقد توصل سترونج الى النتائج التالية : -

أ - درجات الميول للأفراد الذين بقوا في مهنتهم التي اختارها لمدة ٩ أو ١٠ سنوات كانت أعلى في هذه المهنة منها في المهن الأخرى .

ب - درجاتهم فى هذه المهن كانت أعلى من درجات غيرهم .

ج - درجاتهم فى هذه المهن كانت أعلى من درجات الافراد الذيم غيروا مهنتهم .

د - درجات الافراد الذين غيروا مهنتهم كانت أقل من درجات الافراد الذين بقوا فى مهنتهم سواء كان ذلك فيما يتعلق بالمهن التى التحقوا بها أولا أو المهن التى انتقلوا اليها ثانيا ، الامر الذى يدل على أنهم أقل من غيرهم تحديدا لميولهم .

الصعوبات التى تواجه استخدام الميول فى التوجيه :

يعترض الموجه عدة صعوبات فيما يتعلق باستخدام الميول فى التوجيه تتمثل فى :-

- من الصعب استخدام الميول الخاصة بالمهن المحددة فى حالات التوجيه الدراسى والمهنى ولذلك يتطلب التوجيه الاخذ بمجموعات الميول الواسعة التى تشمل عددا من المهن التى تشترك فيما بينها فى أوجه النشاط المرتبطة بها .

وهنا ينبغى على الموجه الايوجه الطالب فى أثناء دراسته الثانوية الى مهنة واحدة ولو كانت درجته فيها عالية أنما ينبغى أن يوجهه الى مجموعة من المهن بحيث يسمح له بالأختيار فيما بينها بعد ، أى يكون التوجيه على أساس الميول متدرجا لا يتم مرة واحدة أو فى جلسة واحدة .

- صعوبة أخرى هى أن كثير من الطلبة لا يعلمون شيئا عن المهن التى يميلون اليها اذا ما قيس هذا الميل باختبارات الميول ولذا ينبغى أن يقوم

- الموجه بتفسير هذه الميول التى لديهم والعمل على أن يدرك العميل العلاقة بين ميوله التى صرح بها وميوله التى ظهرت نتيجة الاختبارات الخاصة بها
- ومن الصعوبات ايضا امكانية التوفيق بين ميول الطالب وقدراته، ففى كثير من الحالات نجد تعارضا أو اختلافا كبيرا بين الميول والقدرات .
- وأخيرا فهناك صعوبة هامة يقابلها الموجه فى حالة الطلبة الذين لا تظهر عندهم ميول واضحة اذ تكون معظم ميولهم متوسط فلا يتميزون بميل نحو مهمة أو دراسة .

ثالثا : القيم :

لم يتعرض الباحثون فى ميدان التوجيه التربوى والمهنى لموضوع القيم وعلاقتها بالتوجيه التربوى والمهنى فقلما نجد من أهتم بالقيم على اعتبار أنها دوافع للسلوك فى ميدان الدراسة والعمل، ومعظم الذين تعرضوا لهذا الموضوع رغم قلتهم لم يهتموا به على أنه أحد العوامل العامة فى اختيار نوع الدراسة والمهنة كما أنه عامل هام فى التكيف لهما .

وتتعدد تعريفات العلماء للقيم يمكن الانتهاء منها بان القيم، «عبارة عن تنظيمات معقدة لاحكام عقلية انفعالية مصممة نحو الاشخاص والاشياء أو المعانى سواء كان التفصيل الناشئ عن هذه التقديرات متفاوتة صريحا أو ضمنيا»، وأن من الممكن أن تتصور هذه التقديرات على أساس انها امتداد يبدأ بالقبول ويمر بالتوقف وينتهى بالرفض .

ويمكن أيضا القول بان التنظيم القيمى يعتبر القيم جزءا من تنظيم الشخصية ويعد الاختبار الذى وضعه البورت وفرنون لدراسة القيم

Allport, Vernon والقيم التى يقيسها هذا الاختبار هى القيمة النظرية التى تهتم بالمعرفة والحقيقة والقيمة الاقتصادية التى تهتم بما هو نافع ماديا والقيمة الجمالية التى تهتم بالشكل والتناسق والقيمة الاجتماعية التى تهتم بما يفيد الآخرين وما ينفعهم والقيمة الدينية التى ترفع من شأن المعتقدات والمشاعر الدينية القيمة السياسية التى ترفع من شأن المركز الاجتماعى والسلطة ويسمح هذا الاختبار للمختبرين بأن يوتبوا قيمهم تنازليا ومن ثم فان هذا الاختبار لا يقيس قوة القيمة المطلقة ولكنه يقيسها بالنسبة للقيم الأخرى .

والقيم السابقة استمدها المؤلفان من التقسيم الذى وضعه سبرانجر Spranger فى كتابه Typen of men كما قام لورى بدراسة القيم التى ذكرها سبرانجر مستخدما أسلوب التحليل العاملى فى التصنيف، وقد توصل الى سبعة عوامل أربعة منها يمكن تفسيرها نفسيا هى . القيمة الاجتماعية والقيمة النفعية، والقيمة النظرية، والقيمة الدينية .

القيم والتوجيه التربوى والمهنى

ربما كانت المهنة التى يشتغل بها الانسان، اذا ما كان اختياره حرا، أصدق مرآة للقيمة التى يدين بها اذا أن الانسان يتجه ويستمر فى المهنة التى يمكنه من أن يحقق فيه ويشبعها ولقد استخدم الباحثون طريقة الاستفتاءات عادة فى الكشف عن القيمة التى يجدها الفرد فى عمله . ولقد اختلفت النتائج باختلاف المهن التى يشتغل بها الافراد ومستوياتها . فقد لوحظ أن العمال يختلفون عن المشتغلين بالمهن العليا أو المهن الكتابية، فمثلا نجد أن العمال يميلون الى العمل الذى يتيح لهم التعبير عن الذات - وتوجد العديد من الدراسات والتصنيفات التى أوضحت العلاقة بين القيم والاختبار المهنى

والميل المهنية .

أما فيما يتعلق بالنسبة للنجاح المدرسى فقد لاحظ "Pintner" أن القيمة لا ترتبط بالدرجات المدرسية ارتباطا دالا احصائيا فيما عدا القيمة الاجتماعية فى حين وجد "Schaefer" وسويسر ارتباطات تختلف فى قيمها ودلالاتها من قيمة أخرى . حيث وجد أن الطلبة المتفوقين دراسة يجعلون على درجات فى القيمة النظرية أكثر من الطلبة المتفوقين فى أوجه النشاط الأخير .

ان استخدام القيم فى التوجيه يمكن أن يفيد فى توجيه الطلبة نحو الدراسات التى تتفق مع قيمهم رغم احتمال التفاوت فى معاملات الارتباط التى يمكن الحصول عليها بين الاختبارات والقيم فى الدراسات المختلفة .

رابعاً : سمات الشخصية والتوجيه التربوى والمهني :

فى حين نجد الاستعدادات والقدرات تشير الى امكانية متابعة الانسان لدراسة من الدراسات أو النجاح فى مهنة من المهن ، وفى حين أن الميل والقيم تشير الى مدى الرضا والارتياح والسعادة التى يجدها الانسان فى دراسة من الدراسات أو النجاح فى مهنة من المهن ، فإن من المحتمل أن تشير سمات الشخصية الى مدى تكيف الانسان مع دراسة من الدراسات أو مهنة من المهن تكيفا يسمح له بالاستمرار فيها أو عدم الاستمرار . وبهذا يصبح الاساس فى استخدام مقاييس الشخصية فى التوجيه التربوى والمهني هو الكشف عن الافراد غير المتكفين شخصيا أو اجتماعيا والعمل على علاجهم واعادة توجيههم .

سمات الشخصية والدراسة :

أظهرت بعض الابحاث أن الطلبة الذين يفشلون في الامتحانات أكثر انحرافا أو عصابية من غيرهم، كما وجد أن الذين يختارون نوعا من التحصيل الدراسي فوق مستوى امكانياتهم كانوا أكثر انطواء في حين قدمت كثير من الدراسات مواصفات أو سمات ترتبط بالانواع المختلفة من الدراسة، وإن كانت معظم هذه الدراسات مازالت خاضعة لتعثر شديد، وليس لدينا بعد نتائج ايجابية يمكن تعميمها .

سمات الشخصية والعمل :

فيما يتعلق بالنجاح في العمل فقد ظهر أن الذين امكنهم الحصول على عمل كانوا أكثر سواء من غيرهم، وقد ظهر أيضا أن بعض المهن قد تميز القائمون بها بخصائص شخصية معينة .

وفيما يتعلق بالرضا عن العمل فقد ظهر أن الرضا عن العمل ترتبط ارتباطا سلبيا مع «العصابية» وقد ظهر هذا على سائقي السيارات والعمال شبه المهرة في المصانع كما ظهر أن المدرسين الاسرياء من الناحية النفسية أميل لان يستمروا في التدريس في حين أن غير المتكيفين من الذين يمتازون بالذكاء أميل الى ترك المهنة الى غيرها .

خامسا : اثر الاسرة والمستوى الاجتماعى والاقتصادى فى حياة الفرد التربوية والمهنية :

تلعب الاسرة والمستوى الاجتماعى والاقتصادى لها دور كبيرا فى حياة الفرد الدراسية والمهنية، فالعوامل الاسرية، والاجتماعية والاقتصادية تشكل حياة

الفرد منذ ولادته وتستمر فعاله بالنسبة له طوال حياته، وإذا كانت الشخصية تتأثر بهذه العوامل، فإن الحياة الدراسية والمهنية للفرد لا بد وأن تتأثر هي الاخرى بها .

الاسرة كعامل يؤثر في الدراسة او العمل :

تؤثر الاسرة في بنائها من ناحية الخبرات التربوية والمهنية التي تقدمها لهم ومن ناحية تأثيره في الفرد ويبدو ذلك واضحا في المجتمعات البدائية بشكل خاص . وأن كان قد ظهر من الدراسات أن أثر الوالدين كان ضئيلا فيما يتعلق باختيار الانباء للمهنة، اللهم في حالة الفلاحين ويمكن الاشارة الى أن أثر الاباء وأبنائهم يضعف بتقدم الأبناء في العمر .

أما فيما يتعلق بترتيب الاخوة واثره في الحياة المدرسية والمهنية فقد ظهر ان الاخ الاصغر يستمر في الدراسة مدة أطول من الأخ الأكبر . كما تؤثر الاسرة ايضا في مدى تكيف الفرد في دراسته في الدراسة مدة اطول من الاخ الاكبر كما تؤثر الاسرة ايضا في مدى تكيف الفرد في دراسته وعمله فالطفل ينقل معه اساليب تكيفه الى المدرسة .

المستوى الاجتماعي والاقتصادى كعامل يؤثر في الدراسة والعمل :

يؤثر المستوى الاجتماعى والاقتصادى الذى ينتمى اليه الفرد في حياته المدرسية والمهنية فى الامكانيات التى يتيحها له مستواه سواء كانت هذه الامكانيات اجتماعية أو اقتصادية فى متابعته للدراسة وما تتطلبه من مصروفات وما لا شك فيه أن الرضا عن الدراسة أو العمل يرتبط الى حد كبير بالاتجاهات والقيم التى تسود الطبقة الاجتماعية للفرد ومن الممكن أن نشير

الى بعض العوامل الاجتماعية التى تؤثر فى فرص الدراسة أو العمل من الجنس أو اللون أو الدين .

من الضرورى اذن ان نلاحظ ان العوامل الاسرية والاجتماعية والاقتصادية اذا تركت وشأنها دون ضبط أو توجيه، فأنها تؤدى الى سوء التكيف بالنسبة للفرد، وإلى ضياع جزء كبير من القوى الانسانية بالنسبة للمجتمع .

أساليب التوجيه والارشاد النفسى :

نستطيع ان نجد اسلوبين شائعين يتبعها الموجهون والمرشدون فى مجال التوجيه والارشاد النفسى، يطلق على الاسلوب الأول الارشاد أو التوجيه المباشر Directive Counseling ويطلق على الاخر الارشاد أو التوجيه غير المباشر Non directive

أولا : الاسلوب المباشر فى التوجيه والارشاد :

يرتبط هذا الاسلوب فى التوجيه المباشر الموجهين الاوائل امثال وليامسون ودارلى . وقد أطلق على هذا الاسلوب فى توجيه الافراد الاسلوب الاكلينيكي ويعتمد هذا الاتجاه أكثر ما يعتمد على الاختبارات الموضوعية والبيانات ويتخذ خطوات وثيقة فى الوصول الى تحقيق أهدافه ويقسم وليامسون خطوات الى ست خطوات أساسيه وهى :

١ - التحليل : ويقصد به جمع البيانات والصعوبات اللازمة لفهم العميل فهما يسمح بتقديم المساعدة له .

٢ - التركيب : ويقصد به تلخيص البيانات والمعلومات وتنظيمها بحيث تكشف عن نواحي التقدم والتفوق والنقص فى العميل

ونواحي تكيفه أو سوء تكيفه .

٣ - التشخيص : ويقصد به صياغة المشكلة التي يعرضها العميل وأسبابها .

٤ - التنبؤ : ويقصد به التكهن بالتطور المحتمل لمشكلة العميل

٥ - المقابلة أو الاستشارة : ويقصد به ما يقوم به الموجه والعميل الى حل للمشكلة .

٦ - التتبع : ويقصد به مساعدة العميل على التغلب على المشكلات الجديدة أو على المشكلة القديمة اذا ظهرت مرة ثانية، وتحديد النجاح في عملية التوجيه أو الارشاد .

وفي هذا الاسلوب من التوجيه يقوم الموجه أولاً بجمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلقة بالعميل ثم يطبق الاختبارات المختلفة التي يراها لازمة لمساعدة العميل على حل مشكلته . ثم يقوم بعد ذلك باجراء المقابلة وفيها يحاول أن يوجد بينه وبين العميل علاقة تتميز بالود والموضوعية . وفي أثناء هذه المقابلة يحاول أن ينمى لدى العميل القدرة على فهم نفسه . وذلك عن طريق عرض الحقائق المختلفة أمامه بصورة مفهومة ولذلك لا ينبغي أن يستخدم الموجه مصطلحات لا يفهمها العميل ، أو أن يفرق العميل في التفاصيل ، أو أن يسير في عرض هذا بسرعة تفوق قدرة العميل .

وعقب ذلك يقوم الموجه بنصح العميل وتوجيهه الى الحل الأكثر ملائمة لمشكلته بعد أن يوضح له الحلول المختلفة ويقدمها له ، ويشرح له السبب في ملائمة الحل الذي توصل اليه . ويسمح الموجه للعميل في هذه الحالة بمناقشة الحل المقترح والتفكير معه في الاجراءات التي ينبغي عليه أن

يقوم بها لتحقيق هذا الحل .

ويلاحظ على هذا الأسلوب من أساليب التوجيه ما يأتي :-

- أن العبء في حل مشكلة الفرد يقع على عاتق الموجه الأعلى عاتق الفرد وحجة أصحاب هذا الأسلوب أن الموجه هو الشخص الذى يأتي إليه العميل لخبرته وعمله، ويتوقع منه العميل استغلال علمه ومعرفة في مساعدته .

- أن الاختصاصي هو الذى يقرر الطرق والوسائل التى يمكن اتباعها في مساعدة العميل وبالتالي يكون الاهتمام مركزا على مشاكل الفرد، فكأن المشاكل هى التى تمثل المركز الاول في هذه الطريقة لا الفرد نفسه .

ومن الانصاف لانصار هذا الأسلوب أن نذكر أنهم لا يريدون أسلوبا عاما ينبغي تطبيقه في جميع الحالات التى تعرض للموجه بل يذهبون إلى أنه أسلوب يتناول المشكلات العابرة التى ترتبط بمواقف خاصة وأنه اذا شعر الموجه بتغلب النواحي الانفعالية في المشكلة، فان على الموجه أن يغير من هذا الأسلوب الى أسلوب آخر يكون أكثر نجاحا من الحالة .

ثانيا : الأسلوب غير المباشر في التوجيه والارشاد

يرجع الفضل الاكبر في صياغة هذا الأسلوب صورة دقيقة، وفي اقامته على أسس نظرية الى كارل روجرز Carl Rogers ويقوم هذا الأسلوب على أساس سيكولوجي يمكن أن نلخصه في أن للسلوك أسبابا، وأن هذه الأسباب انما تتحدد بالطريقة التى يدرك بها الفرد نفسه والعالم المحيط به، كما أن الفرد هو الوحيد الذى يستطيع أن يدرك ادراكا تاما العوامل الديناميكية التى تؤثر في طريقته في ادراكه لنفسه وللعالم المحيط به، وأن سلوك الفرد لا يتغير ما لم يغير

الفرد من نظرتة ولغيره . ويكون هذا التغير انفعاليا عقليا فى آن واحد .
ويضاف الى هذا أن للفرد امكانياته التى تسمح بأن يغير من ادراكاته ، وأن
يعيد تنظيم ذاته وأن يغير بالتالى من أساليب سلوكه ، وأنه لا يحتمل أن يحدث
هذا التغير من الخارج .

ويرى روجرز أن العلاج هو عبارة عن خبرة الانسان بعدم ملائمة
ادراكاته الماضية وملاءمة ادراكاته الحديدة والعلاقات الهامة فى الادركات
المختلفة وبهذا يصبح العلاج شخصا ، وهذا التشخيص عملية تتعلق بخبرة
العميل وليس بتفكير المعالج ، أما التشخيص الذى يتم فى صورة تقويم الموجه
للعامل فان روجرز يرى أنه غير ضرورى ، وأنه يؤدى فى بعض الاحيان الى
نتائج ضارة غير سليمة اذ أنه سيزيد من اعتماد العميل على الموجه ، كما أنه
يخضعه لسيطرته .

وفيما يتعلق بالاختبارات السيكولوجية وغيرها فان روجرز يرى أن نتائجها
ليست سوى نوع من المعلومات التى قد يرغب العميل فى الحصول عليها ،
على أنه يرى أيضا أن لهذا النوع من المعلومات باعتبار أنه يتعلق بالعمل
مباشرة - صبغة انفعالية تؤثر فى استجابته لها ، ولذلك ينبغى على الموجه أن
يكون دقيقا فى معالجته لها .

وقد حدد «روجرز» فى أحد كتبه خطوات هذه الطريقة فيما يأتى :

- ١ - يأتى العميل الى الاختصاصى لمساعدته فيجب الا ينتزع منه الاختصاصى
مسئولية حل مشكلة له ، بل يجب أن يتحمل هو مسئولية حل مشكلة
بنفسه .

٢ - يحدد الاختصاصي علاقته بالعميل بأن يلقي عبء حل المشكلة عليه فيشجعه على التحدث بحرية تامة معبرا عن شعوره وانفعالاته .

٣ - يتقبل الاختصاصي انفعالات العميل ويكون كالمرآة له تنعكس عليها هذه الانفعالات حتى يراها العميل واضحة في جو يتسم بالسماحة فيتقبل الفرد انفعالاته كجزء من ذاته فلا يحاول اسقاطها على غيره أو على بيئته أو يخفيها بحيل لا شعورية .

٤ - يؤدي هذا بالعمل الى أن يعبر تعبيرا تاما عن كل انفعالاته السلبية . وبالتدريج يحل محلها اتجاهات نفسية وانفعالات ايجابية تمهد لنموه ونضجة .

٥ - يتقبل الموجه من العميل هذه الاتجاهات وهذه الانفعالات الايجابية دون مدح أو استهجان فيظهر له بذلك أنه يتقبل كلا من انفعالاته السلبية والايجابية سواء بسواء فيتيح له الفرص لان يفهم نفسه لأول مرة كما هو .

٦ - وبالتعاون في توضيح مقترحات الفرد للخطوات التي يجب اتخاذها نحو حل مشكلته يترك له حرية الاختيار فيما بينهما فيؤدي الى تنظيم ذاته تنظيميا جديدا يؤدي الى النمو والنضج .

ويتبين من هذه الخطوات أنه يعارض خطوات الطريقة الاكلينيكية بما تتضمنه من جمع للمعلومات عن طريق الاختبارات وغيرها من الطرق الموضوعية كما يعارض التشخيص أو يوافق عليه في حدود كما رأينا .

العناصر المشتركة فى طرق التوجيه والارشاد :

مهما تكن المدرسة التى يعتنق الموجه مبادئها نود أن نؤكد لها أن بين طرق التوجيه المختلفة عناصر مشتركة مادام الهدف لهذه الطرق واحد ونلخص أهم هذه العناصر فيما يلى :

١٠- - تفريغ الانفعالات المكبوتة :

يهمى التوجيه للفرد فرصة لكى يعبر عن انفعالاته المكبوتة فالفرد الذى يعانى من مشكلة تبين حالته انه قد مر بخبرات أدت الى الصراع والاحباط فكبت هذه الخبرات مع الانفعالات المصاحبة لها، ولم تتح له الفرصة غالباً للتعبير عنها فاذا ما اتاحت له هذه الفرصة أثناء التوجيه فكأنما أزيح عن كاهله عبء ثقيل وتبدو مظاهر التفريغ أثناء المقابلة فى بكاء الفرد وغضبه وحديثه عن الخبرات التى كان يعجز من الافصاح عنها أو الاعتراف بها

لذا يشترط ان يشعر الفرد بأن الموجه يتقبله لذاته وأنه لن يصدر عليه احكاما خلقية مهما كانت اعترافاته وانفعالاته حتى يشعر بالامن والطمأنينة .

٢ - الاستبصار :

ويقصد به مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم نواحي القوة والضعف فيه وتكوين شخصيته . وعلى أن يتقبل ذاته كما هى ولا يشترط فى الاستبصار فهم الفرد لذاته عقليا فقط يشترط أن تنفذ وجهة نظرة نحو نفسه أيضا وشعوره نحوها . فالفهم هنا فهم اساسه الشعور الوجدانى أيضا، والتغيير عنا تغيير فى الذات بامتصاص اتجاهات نفسية واكتشاف عناصر ايجابية فيها واعادة تنظيمها تنظيما جديدا يساعد الفرد على التكيف . ويؤدى الاستبصار

تبعاً لذلك - الى تغيير من وجهة نظر الفرد نحو نفسه ونحو العالم ، ورؤية العالم بعين أخرى يجد فيها سعادته .

٣ - المقاومة ومجابهة الموقف :

التجاء الفرد الى الاختصاصي وطلب التوجيه يدل على أنه عاجز عن الاستبصار وادراك أسباب مشاكله، وأن لديه الانفعالات المكبوتة فعجز عن تفرغها وتبدؤ أثناء التوجيه مقاومته ورفضه انتهاز الفرصة المتاحة للمساعدة رغم رغبته فيها واستعداده للتعاون، وهذه المقاومة من مظاهر الحياة العقلية التي تأبى بعض عناصرها السماح لما هو مكبوت بالظهور لذا كانت المقاومة غالباً لا شعورية ولا حيلة للفرد والموجه ايجاد التجاوب بينهما بما يساعد على الحد من شدة هذه المقاومة .

٤ - النضج والاستقلال :

تهدف كل طرق التوجيه الى مساعدة الفرد في التغلب على مشاكله وحلها بنفسه ..لذا يجب أن يقوم التوجيه على الايمان بأن الفرد لديه القدرة والعناصر التي تساعد على التغلب على العوامل التي تعوق نموه وتكيفه .

وبدأ الاتجاهان يندمجان معا في أسلوب واحد يأخذ بمميزات كل من الأسلوبين، ويجمع بين القياس الموضوعي للفرد وتشخيص مشكلته، وبين إتاحة الفرصة له للتعبير والتنفيس، واقتراح الحلول المختلفة والموازنة بينها، كما أنه يلجأ الى الأسلوب الذي يتفق مع العميل الذي يقوم بمساعدته الموجه . فالمشكلة التي تتركز حول معرفة العميل لقدراته أو للدراسات أو المهن المتاحة له تتطلب توجيهها أقرب إلى أن يكون مباشراً كما يلجأ في حلها الى تقديم

المعلومات أو أجراء الاختبارات لتحديد قدرات العميل أو ميوله في حين أن المشكلة التي تنشأ عن قلق نفسى أو صراع لا شعورى تحتاج الى أسلوب أقرب الى أن يكون أسلوبا غير مباشر، ويصبح استخدام الاختبارات فيها وتقديم نتائجها للعميل نوعا من المثيرات التي يستجيب لها العميل باستجابات يتقبلها الموجه أو المرشد ويتناولها بالتوضيح مما يتيح للعميل أن يرى صورته لنفسه يمكنه أن يتبادلها بالتعديل أو التغيير، كما يتغير أسلوب التوجيه بالنسبة للعميل نفسه دفعا لامكانياته ولدى قدراته على معالجة مشكلته .

التوجيه المهني بين المشكلات المهنية والخدمات التي يقوم بها :

أولاً : المشكلات المهنية:

يقصد بالمشكلات التي تنشأ في ميدان العمل والتي ترتبط بالنجاح فيه والتكيف له . وهذه المشكلات تبدأ مع تحيز نوع الدراسة أو الكلية أو المنهج الذى يتابعه الفرد وليس من الممكن أن نفضل بين هذه المشكلات التربوية ومن الممكن أن نقسم المشكلات المهنية الى الاقسام الرئيسية المالية :

١ - مشكلات اختيار نوع العمل أو المهنة :

المطلوب هو اختيار الشخص المناسب لوضعه فى المكان المناسب . وهناك عدة عوامل يجب الأخذ بها عند الاختيار المهني مثل قدرات الفرد واستعداداته، ميول الفرد واتجاهاته والسمات النفسية والانفعالية المميزة له وذلك فى ضوء متطلبات المهنة وظروف العمل واحتمالات النجاح فيه، وكثيرا ما يحدث اختيار المهنة بطريق الصدفة، وقد يحدث الاختيار فى ضوء بريق ومغريات المهنة أو سمعتها أو مكائنها الاجتماعية أو عائدها الاقتصادى بصرف

النظر عن الاستعداد لها . وقد يحدث الاختيار أو التوزيع بمعنى أصح بشكل اجبارى كما يحدث فى توزيع القوى العاملة للخريجين، أو فى تحديد الاسره لمهنة الابن واجباره على الدخول فى مهنة الامل التى كان الوالد يأمل أن تكون مهنته ولكنه فشل فى ذلك فيدفع ولده اليها دفعا . وقد يكون الاختيار من باب مسايرة الرفاق والاصدقاء فى اختياراتهم وقد يكون نقص المعلومات المهنية المتعلقة بالاعمال المختلفة التى يمكن لفرد أن يلتحق بها والمؤهلات المطلوبه هى العامل المسئول عن مشكلة الاختيار غير الموفق وفى كثير من الحالات يكون الاختيار مترددا غير قاطع وغير نهائى، وقد يكون الاختيار غير موفق بالمره وقد لا يحدث اختيار بسبب كثرة الاختيارات والحيره بينها وعدم القدره على اتخاذ القرار .

وفى الدراسة التى قام بها ميلبوس (١٩٧٦) Melhus لمقارنة آثار التوجيه المهنى عن طريق الموجه . وعن طريق الحاسب الآلى، حيث تقاس أبعاد الشخصية والقدرات والاستعدادات والميول من جهة ومتطلبات العمل من جهة أخرى، وجد أنه فى حالة استعداد الفرد لتقديم كافة المعلومات بصدق وأمانة ومسئولية فإن الطريقتين متساويتان فى آثارهما الارشادية وتتعلق بمشكلات الاختبار المهنى. المشكلات التالية :

أ - مشكلات الاعداد المهنى :

وتتعلق باعداد الافراد للمهن نفسيا وتربويا، وتدريب وأحيانا يهمل جانب الاعداد النفسى للمهنة ويتركز الاهتمام فقط على الاعداد التربوى . كما قد يكون الاعداد المهنى غير كاف كما أو كيفا .

ب - مشكلات التوزيع :

وكثيرا ما تحدث هذه المشكلات فى حالة التوزيع العشوائى كما يحدث فى القوى العاملة، ويتعلل القائمون بالعمل بالحاجة الماسة فى بعض التخصصات أو وجود فائض كبير فى بعض التخصصات الأخرى .

وفى مثل هذه الحالات يقتصر التوزيع على معرفة معلومات عامة جدا عن الفرد مثل الاسم والعمر والتخصص والتقدير والعنوان والاطلاع على هذه المعلومات من السجلات دون استخدام أى نوع من أنواع التوجيه أو الارشاد .

ج - مشكلات الالتحاق بالعمل :

وتتعلق بالمشكلات التى تقابل الكثيرين ممن يتقدمون للأعمال المختلفة لأول مره . فهم فى حاجة لمعرفة طرق التقدم للعمل وكيفية التقدم للعمل وكيفية التقدم للعمل ، بل وفى كثير من الأحيان كيفية البحث عن العمل المناسب .

٢ - مشكلات خاصة بالتوافق المهنى أو التكيف للعمل .

ففى كثير من الحالات نشاهد عدم تكيف الفرد مع ظروف العمل أو مع رفاق العمل أو عدم الرضا عن الدخل من العمل أو التأثير السئ لنوع العمل على الصحة العامة للفرد وينتج عن ذلك عدم الاستقرار المهنى وترك العمل أو تغييره أو هجره والتحول الى أعمال أخرى . وهذه المشكلات يمكن أو تنقسم الى النواحي التالية :

أ - المشكلات المتعلقة بالتكيف لظروف العمل :

وهذه المشكلات التي تتعلق بالعادات التي تساعد الفرد على أن يتكيف مع رؤسائه وزملائه والظروف المادية والاجتماعية التي تحيط بالعمل . وهذه المشكلات يقوم بمعالجتها الموجهون المهنيون في المصانع والشركات ، ويمتد عملهم أحيانا الى خارج حدود المصنع أو الشركة ففي كثير من الحالات يكون التكيف ناشئا عن سوء العلاقات الاسرية أو الاجتماعية التي يعيش فيها العامل .

ب - المشكلات المتعلقة بالتقدم في العمل أو التحول الى أعمال أخرى

وهذه المشكلات تتعلق بحاجة بعض الافراد الى توجيه فهي تتعلق باكتساب الاساليب والعادات التي تؤهلهم للنجاح في أعمالهم، سواء كانت هذه الاساليب تتعلق بعملهم الحاضر في المستقبل ، وأيضا متابعة الدراسة أو التدريب على بعض المهارات مثل الكتابة على الالة الكاتبة أو الرسم الهندسى . في بعض الاحيان يتطلب الامر تحويل الفرد من عمل لآخر اذا ما أصبح من المستحيل نجاح الفرد في عمله الحاضر .

ج- المشكلات المالية والصحية التي تؤثر في تكيف الفرد لعمله :

في كثير من الاحيان نجد أن التكيف للعمل يتأثر بحاله الفرد المالية والصحية ومن الممكن أن يتعاون الموجه المهني معالخصائي الاجتماعي والطبيب في مساعدة الفرد على التغلب على هذه العوامل .

٣ - المشكلات المتعلقة البطالة او التقاعد والاحاله للمعاش :

والبطالة الصريحة أو المقنعة كارثة في عالم المهنة ويرتبط بالبطالة الكثير من

مظاهر سوء التوافق الشخصى والاجتماعى .

وهذه المشكلة على الرغم من أهميتها البالغة فان الموجهين لم يهتموا بها الاهتمام الكافى، وليس أدل على أهمية هذه المشكلات من حالات اليأس والانقباض والقلق التى نشاهدها لدى من يحالون الى المعاش ومن يضطرون إلى ترك العمل لسبب من الاسباب . وهنا يجد الموجه نواحي النشاط والخدمات العامة المختلفه لتوجيه هؤلاء الافراد اليها .

وأخيرا ينبغى أن ندرك أن ما نواجهه ليست مشكلات ولكن أفراد لهم مشكلات، وهذه المشكلات ما هى الا مظهر من مظاهر خصيتهم وظروفهم الثقافية والاجتماعية ، والمادية وأن مساعدتهم تتطلب دراستهم فى جميع النواحي واستخدام جميع الوسائل التى تيسر هذه المساعدة وإتباع الاساليب التى تحققها .

ثانيا : خدمات التوجيه المهنى :

أهم خدمات التوجيه المهنى هى المزاجه بين العميل والعمل أى بين الشخص والمهنة وذلك لتحديد ما يسمى العلاجيه المهنية .

وفيما يلى أهم لخدمات التوجيه المهنى :

١- التربية المهنية :

وتتضمن التربية المهنية برنامجا تعليميا مهنيا يدور حول محور رئيسى وهو تيسر المعلومات المهنية فيما يتعلق بمتطلبات الشخصية بصفة عامه ومتطلبات المهن بأنواعها المختلفة جسميا وعقليا، وبيئة العمل جغرافيا وبشريا، والاجور ونظام الترقى والعمل مستقبلا، واحتمالات سوق العمل والقوى العاملة

والعرض والطلب فى ضوء الدراسات المسحية والاحصائية ليستطيع العمل أن يتخذ فى ضوء ذلك قرار مهنيًا نافعًا .

٢ - تحليل العامل :

وتسمى بتحليل الشخصية ويهدف إلى فهم شخصية العميل واستعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله واتجاهاته ومطامحه وخبراته ونواحي قوته ونواحي قصوره . وتوجد كثير من الاختبارات والمقاييس لتحديد أبعاد الشخصية ومكوناتها .

٣ - تحليل العميل :

وذلك لتحديد متطلباته من المهارات الجسمية والعقلية وميادينه وطبيعته وظروفه . وعوامل النجاح والتقدم فيه ومستقبله، وتخصصاته الفرعية المتعددة والمتطورة مع التطور العلمى والتكنولوجى السريع . ويشمل تحليل العمل بيان الاجهزة والالات والمعدات واحتمالات الخطر والنواحي الصحية .

٤ - الاختبار المهني :

ويهتم بمساعدة الفرد فى اتخاذ القرارات الخاصة بالاختيار المهني ويجب أن يقوم الشخص باتخاذ القرار بنفسه، ويكون ذلك بعد دراسة دقيقة لشخصيته من ناحية والعمل من ناحية أخرى ليرى مدى الملائمة بينهما ومناسبتها بعضها البعض وهذا يتطلب حصوله على معلومات وافيه عن نفسه وعن عالم المهنة وما لاشك فيه أن الاختيار الموفق للمهنة له فوائد عديدة منها الرضا

والارتياح فى العمل وزيادة الانتاج والدخل وغيرها .

٥ - التأهيل المهنى أو الاعداد المهنى :

وهى عملية تستغرق وقتا طويلا فى التأهيل المتخصص حيث يهدف اكساب المهارات الخاصة الضرورية للنجاح فى مهنة معينة بالذات وهذا ما تقوم به المدارس والكلليات المتخصصة .

٦ - التدريب المهنى :

ويعد ذلك أمرا ضروريا لاكتساب المهارة المطلوبه للقيام بالعمل والوصول الى الكفاءة اللازمه للنجاح فيه وهذا ما نراه فى ادارات التدريب فى الوزارات المختلفة لتنظيم برامج ودورات التدريب المختلفة لرفع كفاءة وأداء العاملين .

٧ - التشغيل :

ويبدأ بعملية المساعدة فى البحث عن العمل ثم المساعدة فى الدخول فيه وكذلك مساعدة الفرد فى الدخول فى العمل فى تدرج مناسب، وغالبا ما يختص لهذه المهنة ما يسمى «بمكتب العمل» .

٨ - الاستقرار فى العمل :

وذلك حينما تتوافر لدى العامل متطلبات العمل، وكذلك ظروف العمل مناسبة ويقوم العامل بالعمل على أفضل وجه ممكن .

٩ - التوافق المهنى :

فاذا ما دخل الفرد العمل وتقبل ورضى عنه واستقر فيه وكدح وأجاد وترقى وتوافق اجتماعيا مع زملائه ورضى بالدخل الذى يدره العمل، فان هذا

يشعره بالسعادة وإذا ما صادفته مشكلات عمل على حلها في حينها، وهكذا
يتزايد ارتباطه بالعمل ويتحقق التوافق المهني،، كما يجب العمل على إتاحة
جميع فرص التقدم والترقى الرأسى فى العمل الى إلى الدرجات وهذا من أهم
عوامل الرضا والتوافق المهني .

مراجع الفصل

- ابراهيم وجيه محمود: القدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٧٢.
- السيد محمد خيرى: الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١.
- رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسى والتربوى، الانجلو المصرية، ١٩٧٠.
- سليمان الخضرى الشيخ: الفروق الفردية فى الذكاء، دار الثقافة للنشر، القاهرة، ١٩٧٦.
- سيد خير الله: القدرات ومقاييسه، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٦.
- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٨.
- محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسى والتربوى، دار النهضة المصرية القاهرة، ١٩٦٠.
- محمود فتحى عكاشه: العوامل العقلية المهمة فى تحصيل الرياضيات الحديثة بالتعليم الثانوى العام، ماجستير كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٧٧.

الفصل الحادى عشر

سيكلوجية الاتصال

- مقدمة

- أهمية دراسة موضوع الاتصال

- تعريف عملية للاتصال

- دور الإدراك فى عملية الاتصال

- دور اللغة فى عملية الاتصال

- التعلم كعملية اتصال

- أنواع الاتصال

١ - الاتصال الذاتى

٢ - الاتصال بين فردين

٣ - الاتصال بين الجماعات

سيكولوجية الاتصال

مقدمة

يعد الاتصال واحداً من النشاطات الإنسانية القديمة قدم وجوده على هذه الأرض، غير أن التأريخ لعملية الاتصال يدور في معظمه على ماحدث في القرن العشرين، فقد تطورت عملية الاتصال وتعددت، الأمر الذي يجعل الكثيرين يطلقون على النصف الثاني من القرن العشرين بعصر الاتصال .

وأسهم عدد من العلماء في ميدان علم النفس الاجتماعي في تطوير فهم عملية الاتصال منهم « كارل هوفلاند » و « بول ليرزفيلد » و « كيرت ليفين » حيث كانت بحوث هوفلاند تدور حول سيكولوجية الإقناع في حين تركزت بحوث ليفين حول تأثير سلوك الجماعة على سلوك الأفراد الذي ينتمون إليها .

ولم يقف الاهتمام بدراسة موضوع الاتصال على علم بعينه بل استحوذ على اهتمام عدد كبير من الباحثين الذين ينتمون إلى ميادين بحثية مختلفة كما أن الاهتمام بعملية الاتصال لم يقف عند حدود علم النفس الاجتماعي بل تجاوزه إلى بحوث التعلم والإدراك بل والصحة النفسية والعلاج النفسي كذلك .

أهمية دراسة موضوع الاتصال :

لا غنى للمجتمع الإنساني - المتحضر منه والمتخلف - لا غنى له عن عملية الاتصال، فمقدرة الإنسان على نقل تراثه وخبراته وتاريخه ومعتقداته

بل ومشاعره ورغباته تتوقف على نجاحه فى التواصل مع الآخرين، ففرصة الإنسان فى البقاء، بل فرصته فى الارتقاء تتوقف إلى حد بعيد على ارتقاء ما يملك من وسائل الاتصال .

وإذا كانت عملية الاتصال قد تعدت مجرد الاتصال الإنسانى، إلا أن مقدرة الإنسان على إرسال وتلقى الرسائل ستظل هى الأكثر تفوقاً من حيث التنوع والتعدد على كل ما صنع الإنسان من أدوات، فعملية الاتصال تشمل جوانب عديدة من السلوك الإنسانى، وتنتشر بل وتتغل عدداً لا حصر له من المواقف الاجتماعية، وعلى ذلك فلا غنى للمهتمين بدراسة السلوك البشرى أو دراسة الحياة الاجتماعية فى مجتمع ما، نقول لا غنى لهم عن دراسة عملية الاتصال .

وستظل أهمية دراسة موضوع الاتصال مادام بحث الإنسان مستمراً فى زيادة فهمه عما يحيط به من ظواهر كما أن محاولة الوصول إلى تعميمات تساعد فى زيادة الفهم وإمكانية التنبؤ ستظل هدفاً أمام الباحثين فى كافة الميادين وعلى الأخص منها ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية المختلفة منها فى ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فدراسة موضوع الاتصال تفيد المهتمين فى ميدان الإعلام كما تفيد المتخصصين فى علم النفس الاجتماعى للدراسة الظواهر النفسية والاجتماعية المختلفة، وكذلك الأمر للمهتمين بدراسة عملية التعلم الإنسانى باعتبارها نموذج اتصالى راق . وهى كذلك بالنسبة للمتخصصين فى ميدان الاجتماع والخدمة الاجتماعية، فالتأثير فى الأفراد والجماعات من حيث تغيير الاتجاهات أو بناء المذكرات أو زيادة الفهم وتعميق المعارف والمعلومات وغيرها الكثير من المجالات التى يعقب حصرها هنا للتدليل على أهمية موضوع الاتصال .

تعريف عملية الاتصال :

يرى هوفلاند^(١) أن الاتصال هو العملية التي ينقل بمقتضاها الفرد القائم بالاتصال، مثيرات « رموز لغوية في الغالب » بهدف تعديل سلوك الآخرين (مستقبل الرسالة) .

في حين يرى تشارلز موريس^(٢) أن مصطلح الاتصال حينما نتناوله بشكل واسع النطاق فإنه يعنى أن توافر شرط المشاركة والتألف حول قضية معينة سواء بواسطة الرموز أو أى وسيل أخرى يحقق الاتصال أو ما يطلق عليه شيوى : Communi Zation وهذا يعنى أنه حينما يغضب شخص ما وينتقل ذلك الغضب إلى شخص آخر فإنه تنقل المشاعر بين الأفراد هنا هو اتصال .

ويؤكد لندرج على كون عملية الاتصال ليس مجرد توصيل بل هى عملية تفاعل تتم عن طريق استخدام الرموز، فالرموز قد تكون حركات أو صور أو لغة أو أى شئ آخر يعمل كنبه لسلوك ومن التعريفات الأكثر عمومية التعريف القائل^(٣) بأن الاتصال يشير إلى كل العمليات التي يؤثر بمقتضاها الناس على بعضهم البعض وتعرف عملية الاتصال بأنها العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل فى سياقات اجتماعية معينة^(٤) .

ويقدم هذا التعريف عملية الاتصال فى شكل ديناميكى، كما يركز

(١) عن جيهان أحمد رثنى: الأسس العلمية لنظريات الإعلام، دار الفكر العربى، ١٩٧٥ ص ٤١ .

(٢) المرجع السابق: ص ٤٢ .

(٣) المرجع السابق: ص ٤٣ .

(٤) طلعت منصور: سيكولوجية الاتصال (فى عالم الفكر) : وزارة الإعلام الكويتية، المجلد (١١) العدد

الثاني، ١٩٨٠ ص ١٠٧ .

نقلاً عن : Gerbner, G. Mass Media and human Communication Theory in :
F.E.X. Dance(ed.) Human Communication theory. New York : 1967, P. 43

على جانب التفاعل فى عملية الاتصال فلا يمكننا فهم جانب واحد منها بمفرد من المكونات الأخرى . كما يتضمن التعريف إمكانية حدوث تعديل فى السلوك، فالتأثير سوف شتمل استجابات كل الأشخاص المشتركين فى الاتصال . وعلى ذلك فهذا المفهوم للاتصال يقوم على تصور شمولى يضع فى الاعتبار كل المحددات المتعلقة بالفرد والجماعة فى عمل اتصال معين .

دور الإدراك فى عملية الاتصال:

لقد أتى كل منا هذه الحياة ولديه فقط مجموعة من الاستعدادات أو القابليات الفطرية الأولية التى تعينه على مواجهة مطالبه وحاجاته ليست هناك معان محددة لما حولنا، ولكن سرعان ما تتكون المعانى ويصبح لما حولنا معنى يجعل الحياة مفهومة واضحة وتعتبر عملية الإدراك من أهم العمليات التى ترتبط بمفهوم الاتصال وقد يتصور البعض أن الإنسان مجرد جهاز تسجيل سلبى يقوم فقط باستقبال المثيرات التى تأتى إليه من خلال حواسه ليتم تخزينها فى ذاكرته وفى ضوء هذا التصور يصبح الإنسان مجرد جهاز تسجيل يستقبل ويحتفظ بما يدركه دون أن يكون له دور نشط فى تشكيل ما يدرك . فى المقابل يرى البعض الآخر أن الإدراك هو عملية إنسانية تأتى من الرنسان وليس من الظروف المحيطة به، هو الذى يحدد الطريقة التى يدرك بها، ويتلقى من المثيرات ما ينتبه إليه، فهو ينشط ويتفاعل فى الموقف الإدراكى .

وقدم علماء النفس المعرفيين ممن أطلق عليهم أصحاب مدرسة الجشتالت مجموعة من القواعد التى سميت بقوانين التنظيم الإدراكى والتى تفسر طبيعة الإدراك نذكر منها :

- ١ - الميل لإدراك الأشياء فى كليات ذات معنى، فهناك ميل بحكم طبيعة عمل المخ الإنسانى وهو الميل لتجميع المثيرات المحيطة فى كليات ذات معنى، أى هناك ميل لتجميع الأجزاء فى أنماط كلية سواء كان ذلك على أساس من التماثل أو التشابه أو الاستمرارية .
- ٢ - الميل لإدراك تلك الكليات باعتبارها أشكال مميزة على أرضية غير مميزة، فالكلمات أشكال على صفحات تمثل الأرضيات، والوجه هو شكل على خلفية تمثل أرضية الصورة .

٣ - الميل لإدراك الأشياء مختلفة أو مكتملة، فنحن نميل إلى إغلاق أو استكمال النواقص في الأشياء، في الدوائر والصور، والأشكال الهندسية نميل إلى أن نراها مكتملة ممتلئة بمعناة، فيكمل ما تقص فيها .

وعلى ذلك فمضمون عملية الإدراك الذى يمثل نقطة البدء وجوهر عملية الاتصال الذاتى أنه عملية إنسانية ذاتية لا تقف عند حدود وصف الأشياء بل تحتاج فيها إلى فهم طبيعة الإنسان وهكذا يتضح أن فهم الأسلوب الذى يدرك به الكائن له أهمية كبيرة فى فهم الطرق التى يبنى بها تصوره عن العالم المحيط به، وهذا بدوره يجلو مدى أهمية عملية الإدراك فى عملية الاتصال بمستوياتها المختلفة .

دور اللغة فى عملية الاتصال :

اللغة نشاط عقلى راق يعمل كشرط أساسى لتنظيم عملياتنا العقلية المعرفية، وكوسيط ضمنى للاتصال الإنسانى فاللغة سوف تبقى على رأس أساليب الاتصال جميعها، فإذا كانت وسيلة للاتصال ونقل المعلومات والاتجاهات والمشاعر، فهى أصل عملية التفكير، فهى وسيلة الاتصال بين الفرد وأفكاره وخواتمه فنحن عن طريق اللغة تتفاعل مع الأشياء المحيطة بنا فى هذا العالم فى صورة مدركات ومفاهيم فى مقابل الجوانب المادية للأشياء فالأشياء وتقابلها كلمات ورموز ويصبح من السهل نقل هذه الكلمات والرموز بين الناس وتسهل عملية التواصل البشرى . فباللغة يستطيع الإنسان أن يجرد هذا الوجود المادى فى خصائص وعلاقات وقوانين، وأن يتحقق له الوعى بهذا الوجود .

وعلى الرغم من الأهمية الحيوية للغة واستخدامها كوسيلة اتصال وتعبير

عما يدور بداخل الأفراد من مشاعر واتجاهات، وعلى الرغم أيضاً من استخدامها كبدائل نظرية وإدراكية للأشياء والوقائع التي حدثت في أزمنة وأماكن مختلفة، فكانها تلخص لنا هذا العالم إلا أننا سنواجه بمشكلة دقيقة وهي مشكلة المعنى فإذا كان لكل رمز معنى، فالكلمات كرموز تحمل أكثر من معنى، ويفرق العلماء بين نوعين من المعاني، الزول هو المعنى الدلالي والآخر هو ما يطلق عليه : المعنى الضمني .

ويشير المعنى الدلالي إلى مجموعة الصفات والخصائص للشيء الذي تشير إليه الكلمة، فمثلاً المعنى الدلالي لكلمة خنزير يحدد خصائصه كحيوان ذو أربع أرجل مغطى بشعر خشن، في حين يشير المعنى الضمني للكلمة إلى مجموعة من الارتباطات النفسية والانفعالية لتلك الكلمة على اعتبار أنه حيوان قذر، شره، متبلد، كربه المنظر وفي ثقافتنا يحمل فوق هذا معنى آخر كونه حيوان نجس، محرم أكله أو حتى لمسه .

وقد استخدم إسجود (١٩٦٢) طريقة لقياس اتجاهات الأفراد من خلال قدرتهم على تحديد المعنى الضمني لما يعرضه عليهم من مفاهيم، وأطلق على هذا النوع من المقاييس « بالتمايز السيمانتى » Semantic Dirreventiation وتقوم فكرة القياس عند أوسجود على نظرية مفادها أن الكلمات وفي البسيطة منها والتي تشير إلى أشياء وموضوعات حسية تضمن جانبين : الدلالة المباشرة Denotation والآخر هو الدلالة الضمنية Connotation وكثيراً ما يقوم اختيار الكلمات على أساس مشاعر الشخص الموصل واتجاهاته، أى انطلاقاً من الدلالة الضمنية وهي ذات صيغة وجدانية، في الوقت الذي تكون فيه أهمية

وقد توصل أوسجود وزملاؤه عام ١٩٥٧ بعد تحليلهم لعدد كبير من

الكلمات والمصطلحات، بهدف قياس التباين في مضمونها إلى زن التباينات في معانى تلك الكلمات يمكن رده لثلاثة أبعاد هى :

١ - بعد التقييم العام Evaluation

٢ - بعد القوة Potency

٣ - بعد النشاط Activity

فى بعد التقييم تعطى للشئ وصفاً أو تقييماً من النوع « جيد - ردىء » « سار - غير سار » « جميل - قبيح » « نظيف - قذر » . وفى بعد القوة يمكن قياسه بواسطة مقاييس مثل « ثقيل - خفيف » « قوى - ضعيف » « قاسى - لطيف » . أما فى بعد النشاط فيمكن استخدام أبعاد أو صفات مثل « سريع - بطئ » « إيجابى - سلبى » .

ولأهمية اللغة ولعلاقتها الوثيقة بالدراسات النفسية، أخذ « علم النفس اللغوى » Psycholinguistics مكاناً بارزاً بين فروع علم النفس المعاصر ويقوم علم النفس اللغوى على الربط بين علوم اللغة وعلوم النفس، فإذا كان اهتمام علماء اللغة ينصب على دراسة البنى أو التراكييب اللغوية، فإن علماء النفس يهتمون بكيفية اكتساب اللغة، وكيفية تأدية الأنظمة اللغوية لوظيفتها عندما يتناول الناس الحديث .

ويذهب « تشومسكى ١٩٦٨ ش فى نظريته عن النمو التولدى التحولى Transformational Generaytive Grammer إلى أن القواعد التى نستخدمها حينما نتكلم أو نفسر كلام الآخرين هى القواعد النحوية للغة التى نستخدمها فالتركيب اللغوى الذى نستخدمه ونستجيب له ليس بظاهرة سطحية، فالإنسان قادر على أن يذهب إلى ما وراء البنية السطحية للجملة

ويحولها إلى بنية Structure أعمق تكشف عما وراءها من معان .. وتفيد هذه النظرية في أن تعلم اللغة عند الأطفال لا يمكن تفسيره كلية استناداً إلى نظريتي « تعلم اللغة بالمحاكاة» أو « بالتدعيم ». بحيث تؤدي به هذه الطريقة إلى أن يستولد لغة مترابطة نحوياً تمكنه من التكلم ومن أن يكون مفهوماً من الآخرين في ثقافته أى أن هذا الميكانيزم التوليدي للنمو هو جزء متأصل في الطبيعة البشرية (*).

التعلم كعملية اتصال :

العلاقة بين التعليم والاتصال علاقة وظيفية متبادلة : فالتعلم لا ينشأ من فراغ، وإنما من خلال التفاعل بين فرد وآخر في سياق خبرة معينة . وقد يكون للآخر حضور مباشر في الموقف التعليمي مثل مواقف التعلم المدرسي أو غير مباشر مثل قراءة كتاب أو مشاهدة فيلم .

وبذلك يصبح التعلم عملية اتصالية، كما تتطور عملية الاتصال على عملية التعلم فالرسائل والمعلومات المتبادلة في سياق العملية الاتصالية تتمخض عن تغيرات هائلة سواء في سلوك الشخص المرسل للمعلومات أو الشخص المستقبل لها، وما يرتبط بذلك من تغير في عملية التغذية الراجعة، وهذه العلاقة المتبادلة بين لا تعلم والاتصال تعد علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم في إطار سلسلة من العمليات التي تترابط مع بعضها في دوره من التغذية الراجعة لدى المعلم والمتعلم (*).

ولكى تتحقق فاعلية الاتصال في عملية التعلم يجب تحقيق المقومات

(*) طلعت منصور . مرجع سابق، ص ٤٤٩ .

(*) طلعت منصور . مرجع سابق، ص ٤٣٩ .

التالية(*) :

١ - الانضواء فى الخبرة: بمعنى أن يتم تفاعل الفرد مع بيئته فى سياق عملية اتصالية، بحيث يتم التعلم فى ضوء ما يخبره الفرد، ويقدر ما يكون عمق انضواء الفرد فى مشيرات بيئته وتوحده معها، تكون فاعلية عملية الاتصال والتعلم .

٢ - ثراء المعنى : فقيمة الاتصال فى موقف التعلم أن يكون مرتبطاً بحياة الفرد وأهدافه واهتماماته . أما إذا كان بغير معنى فسيكون اتصالاً آلياً بارداً محدوداً، وبذلك سيكون اتصالاً أقل استثارة للاهتمام، غير مشبع لحاجات الفرد فيزيدون من ميلهم إلى صده ورفضه .

٣ - التتابع والاستمرار : التتابع المنظم المستمر للخبرة يؤدى إلى ترابط عناصرها وتماسكها بحيث تؤلف شيئاً ينطوى على قيمة حقيقية .

انواع الاتصال :

يأخذ الاتصال عدداً من التصنيفات سواء كان ذلك على أساس النموذج أو الهدف من عملية الاتصال، أو الوسائل المستخدمة فى عملية الاتصال أو على أساس الموقف الاتصالى أو فى ضوء حجم الأفراد ونوعيتهم ... وسيتم هنا أحد هذه التقسيمات وهو الأقرب إلى الناحية النفسية والاجتماعية وهو تقسيم أنواع عملية الاتصال فى ضوء حجم الأشخاص المشاركين فى عملية الاتصال على النحو التالى :

١ - الاتصال الذاتى :

(*) طلعت منصور . مرجع سابق، ص ٤٣٩ .

ويقصد به ما يحدث داخل الفرد، حينما يتحدث الفرد مع نفسه، وهو اتصال يحدث داخل عقل الفرد، ويتضمن أفكاره ومدرَكَاته وخبراته . وفي هذا النوع من الاتصال سوف يكون المرسل والمتلقى هم نفس الشخص .

ويقول طلعت منصور (١٩٨٠ ص ٤٥٢) أن المقصود به هو إدراك الفرد لذاته ولعلاقاته بالعالم المحيط به، ووعيه بخصائصه وقدراته وحدوده، وبجوانب قوته وضعفه، وبما قد يعوق انطلاق طاقاته وحسن اتصال الفرد مع نفسه يجعله أقدر على توظيفاً كاملاً، الأمر الذى يضمن بدرجة كبيرة السواء لشخصيته والفاعلية لأسلوب حياة هذه الشخصية^(*)

ويدخل هذا المعنى للاتصال فى إطار دراسة الشخصية وتعريفها وبالتالى تفسير ما يحدث بين الأنظمة أو الأجهزة أو المكونات أو الجوانب المختلفة للشخصية، وكل من النظريات النفسية سوف تتخذ لنفسها موقفاً متبايناً تجاه ما يتم داخل الشخصية الإنسانية من اتصالات . ولن نتطرق بالتفصيل لهذا النوع حيث أنه يدخل فى إطار دراسة الشخصية الإنسانية .

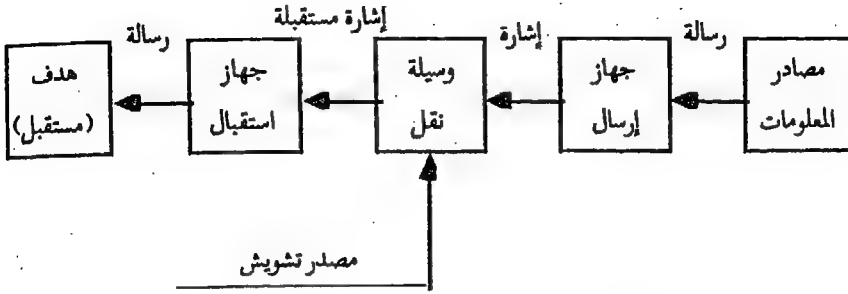
(٢) الاتصال بين فردين :

ويقصد به العملية التى تحدث يومياً حينما تتبادل التحية مع الآخرين، أو ندخل معهم فى مناقشة، أو نلقى عليهم الأوامر فالاتصال بين شخصين يمكن اعتباره تفاعل بين نظامين ذاتيين أو أكثر فحينما يتحدث الشخص إلى آخر يعتبر كل منهما نظام ذاتى، وتفاعل النظام هو الذى يحدد شكل عملية الاتصال وسوف نقدم أحد النماذج التى تفسر عملية الاتصال بين شخصين لكى توضح كيفية فهم أبعاد ومكونات تلك العملية .

(*) طلعت منصور . مرجع سابق، ص ٤٥٢

نموذج شانون وويفر للاتصال بين شخصين (*).

لقد حظى هذا النموذج بانتشار واسع بعد أن قدم شانون عام ١٩٤٨ نظرية المعلومات، وهى نظرية تقوم فى جوهرها على مجموعة من المفاهيم الرياضية، والشكل التالى يوضح المكونات الأساسية للنموذج .



شكل () يوضح المكونات الأساسية لنموذج شانون وويفر

وتبدأ عملية الاتصال بمصدر يختار رسالة يتم وضعها فى كود بواسطة جهاز إرسال يحول الرسالة إلى إشارات ثم يقوم جهاز الاستقبال بفك كود الإشارات ويحولها إلى رسالة يستطيع المستقبل (الهدف) استقبالها والتعامل معها . والتغيرات التى تحدث للرسالة خلال انتقالها من المرسل للمستقبل تكون بسبب عملية التشويش، وهذا التشويش يشير إلى مصدر الخطأ الذى يسبب حدوث الاختلافات أو التغيرات التى طرأت على الرسالة .

ويرى شانون أن عملية الاتصال يمكن دراستها من خلال أحد جوانب ثلاث : الجانب الفنى أو الجانب الدلالي أو الجانب السلوكى أو الناتج وفيما يلى توضيح لبعض مفاهيم النموذج :

(*) Shannon, C.&Weaver, W. The Mathematical Theory of Communication, Jilinois Unurv. Press, 1956 .

أولاً مفهوم التشويش :

ويشير هذا المفهوم إلى أى شئ فى الوسيلة يعد مخالفاً لما وضعه فيها القائم بالاتصال، يؤدى إلى ظهور اختلاف بين الرسالة التى تم تلقيها والرسالة التى أرسلت بالفعل .

وينقسم التشويش إلى ميكانيكى ويعنى أى خلل فنى قد يطرأ على إرسال الإشارات فى رحلتها من المرسل إلى المستقبل، وآخر دلالى وهو يحدث داخل الفرد حينما يسيء فهم مضمون الرسالة لأى سبب من الأسباب .

ثانياً مفهوم الأنثروبى :

وهذا المعنى يشير إلى عدم التعيين أو سوء التنظيم فى نظام من النظم إذ هو درجة العشوائية فى أى ظرف من الظروف .

وينطلق هذا المعنى من مفهوم شانون عن المعلومات، وذلك لأنه لم يتقيد بأى تصور سابق عن اللغة، وكما يقول شانون فإن الحقيقة الهامة عن مصدر المعلومات هى أنه يقوم بالاختيار، والأمر الهام الذى يختار من بينها القائم بالاتصال ما سيقدمه .

أى أنه وفقاً لهذه النظرية، فإن المعلومات هى الشئ الذى نحتاج إليه حينما نواجه اختياراً، وقدرة المعلومات الذى نحتاج إليه لاتخاذ القرار يتوقف على مدى تعقد الاختيار فى كل حالة، فإذا واجهنا موضوعاً ينطوى على بديلات كثيرة ومختلفة، محتملة بشكل متساوى، فإننا سوف نحتاج إلى معلومات أكثر مما إذا واجهنا اختياراً بسيطاً بين بديلين فقط إما هذا أو ذاك، وعليه فإن المعلومات تشير إلى المعرفة غير المتوافرة للفرد .

ثالثاً : مفهوم التطويل أو الحشو :

ويعنى هذا المفهوم عكس الأنثروبى ويهتم . نموذج شانون ويفر بدراسة العلاقة بين التطويل والفهم ، وقد اكتشف بعض الباحثين الذين قاموا بتطبيق هذا النموذج على اللغة الإنجليزية أن تلك اللغة لها كثير من الحشو أو الزيادة وعلى الرغم من أن هذا النموذج يستخدم أساساً للجوانب الفنية للاتصال أى أنه نموذج هندسى متخصص لتوضيح المشاكل الفنية للاتصال ، إلا أنه يتسم بالمرونة الكافية التى تجعلنا قادرين على استخدامه لشرح مجالات الاتصال البشرى بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة .

** أضاف توبرت ويز مفهوم رجع الصدى :

لقد رأى أنه لكى تعمل جميع الأنظمة المستقلة بشكل ناجح ، فإن ذلك يتطلب وجود دائرة اتصال لها طبيعة دائرة ، وليست طويلة والمخطط التالى يوضح هذه الإضافة لتوبرت ويز .

رجع الصدى

ورجع الصدى فى العملية الإنسانية أساس فى وسائل السيطرة الأوتوماتيكية ونظراً للتطور الحادث فى النماذج الرياضية للاتصال فى مجال السبرناتيقا والتى وصلت إلى أن الاختلاف كبير بين الإنسان والآلة ، وأن

النماذج الرياضية تتصل بالعمليات الاتصالية بشكل عام .

نموذج رايت للتعليم :

ويعد نموذج التعلم الذى قدمه رايت ١٩٧٠ مثالا واضحا لتوظيف ديناميات العملية الاتصالية الفعالة فى مواقف التعلم المدرسى ، ويتوقف ذلك على مدى نجاح التعلم فى توجيه وتقديم الخبرات التعليمية بطريقة حية ومناسبة، ويطلق رايت على هذه الطريقة اسم طريقة « التعلم التشاركى » .

ويقدم رايت مقارنة بين الدور التصالى « للمعلم المشارك » فى عملية التعليم وبين المعلم التقليدى، فمن سمات الاتصال القائم على المشاركة أنه يركز أساساً حول التعلم بينما يتصف الآخر بتمركزه حول المعلم ويمكننا أن نوجز سمات التعلم التشاركى فى النقاط التالية .

أولاً : يتعلم الدارس كيف يتعلم : بمعنى أنه لا يركز على تقديم المحتوى، والحقائق والمعلومات، بل يصف الطريقة المناسبة لكيفية الوصول والحصول على هذه المعارف والحقائق والمهارات .

ثانياً : يوكل إلى المتعلم تجويد النقاط الحيوية - من وجهة نظره - والتي يمكن أن يبرع فيها، ويكون دور المعلم هو مساعدته على التعلم على أساس من الواقعية الذاتية .

ثالثاً : يهدف هذا الأسلوب من التعليم التشاركى إلى أن يكون التلميذ باحثاً نشطاً عن المعلومات، وأن يبحث عن المصادر المعرفية المتاحة ويستطيع أن يستفيد منها بفاعلية .

رابعاً : أن يستطيع التلميذ الوصول إلى المعلومات والمعارف - ليس فقط -

بل استخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل مشكلة ما تواجهه .

خامساً : يتوقع من التلميذ أن يتعلم بواسطة الطريقة الاستقصائية والاكتشاف وطرح الأسئلة والطريقة الحوارية، وتكوين الفروض والتحقق من صحتها وحل المشكلات .

سادساً : يركز التعليم التشاركي على الطريقة الابتكارية من حيث تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع الاجتماعي، ولا يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند على الكتب المدرسية وذلك على أساس وجود إجابة واحدة صحيحة .

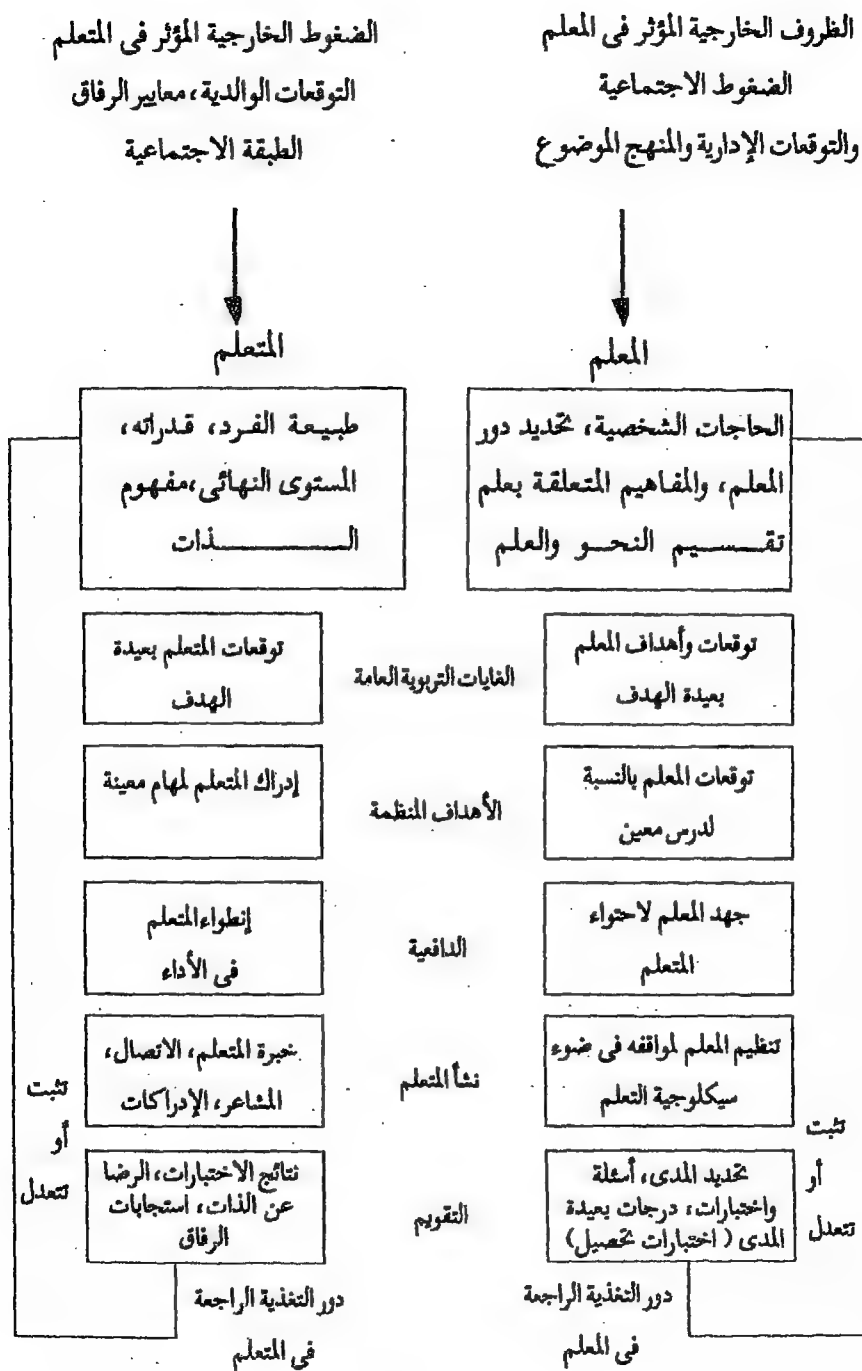
سابعاً : يقوم التعلم التشاركي على صياغة محددة وواضحة للأهداف القائمة على حاجات التلاميذ في الأهداف السلوكية ولأنى لا تقوم على تغطية قدر متخصص من المادة الدراسية .

ثامناً : يقوم على التحصيل الفردى والمرتبط بحاجات التلميذ وإشرافه ولا يركز على الأداء والارتباط بالجماعة، على أساس التدرج وفقاً للمنحنى الاعتدالى، ويطلق على ذلك النوع : التعليم الفردى .

تاسعاً : يقوم التعلم التشاركي على الاتصال المفتوح بين التلميذ والمدرسة وبين التلاميذ وأنفسهم، ولا يتركز على الاتصال من جانب واحد من المعلم للتلميذ .

عاشراً : يحاول أن ينمى فى التلاميذ جواً من الصراحة والثقة والاهتمام بالآخرين، مع تزويدهم بمعلومات التغذية الراجعة التى يحتاجونها لتقييم أدائهم وتقديمه، ولا يزودهم بالتغذية الراجعة التى تتعلق بالأداء فى الامتحانات .

الأمر الذى يمكننا من القول بأن التعليم التشاركى يقوم على الاتصال
المفتوح بين الفرد والآخرين وبينهم بعضهم بعضاً وعلى انفتاح مجالات
الخبرة وتدعيم، يكسبه الفرد، الأمر الذى يساعد المتعلم على تحقيق ذاته
والشكل التالى يوضح التعلم الدرسي كما تحكمه علاقة تفاعل اتصالى بين
المعلم والمتعلم



شكل (٢) التعلم المدرسي كما تحكمه علاقة تفاعل اتصالي بين المعلم والمتعلم

٣ - الاتصال بين الجماعات :

يعنى علم النفس الاجتماعى عناية بالغة بسلوكية الاتصال باعتباره الأساس فى العلاقات الاجتماعية بكل أنواعها، فالانصال هو بمثابة الربط الذى يربط بين الناس فى أنظمة الاجتماعية كما أن الجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعالة بواسطة الاتصال كما أن محاولات الاتصال تؤدي إلى تكون الجماعات، فالجماعات الاجتماعية توجد بفضل التفاعل الاتصالى الذى يتوافر بين أعضائها ويتحدد الاتصال بين الجماعات الاجتماعية وفقاً لأنماط هذه الجماعات وما يمكن أن يقوم بينها من علامات وأدوار متبادلة .

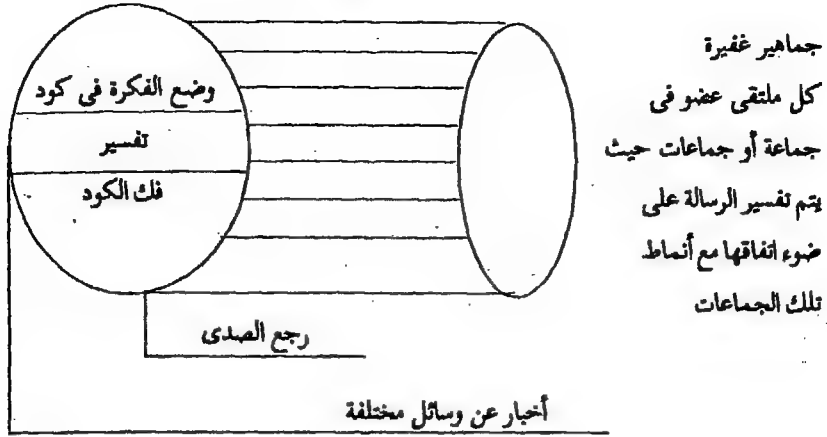
نموذج ولير شرام للاتصال الجماهيرى : نفس العناصر الأساسية فى نموذج شانون وويفر، غير أنه أضاف إلى النظام البنائى أو التركيب لشانون تأثير التعلم فى السلوك، والجوانب الدلالية وتأثيرها .

ولقد مر نموذج شرام بسلسلة من النماذج حتى وصل إلى صورته الأخيرة عن هذا النموذج .

والانصال الجماهيرى يسعى للوصول إلى الأفراد الذين يقومون بقراءة الصحف المسائية أو الصباحية إذ يشاهدون التلفزيون مثلاً، المستقبل فى هذه الحالات يختلف عن المستقبل فى الاتصال الشخصى، ويمكن هذا الاختلاف فى رجوع الصدى، فهو كبير فى حالة الاتصال الشخصى فى حين يكون بسيط جداً فى حالة الاتصال الجماهيرى، فهو نادراً ما يتحدث جهاز إدارة جريدة أو محررة برنامج من برامج التلفزيون .

وتبدو العملية الاتصالية الجماهيرية دائرية، فكل مؤسسة اتصالية تعبر عن

آرائها للآخرين أو لنفسها، ثم تترجم وتفسر وتستقبل في نفس الوقت آراء الآخرين، ويوضح الشكل التالي عملية الاتصال:



ولا نستطيع أن نتنبأ بالتأثير على الجمهور بشكل عام، ولكن نستطيع فقط أن نتنبأ بالتأثير على الأفراد .

ونظراً للتطور الحادث في المؤسسات الإعلامية وخاصة في مجال صياغة أفكار جماعية يمكننا فقط التنبؤ بالاتصال الجماهيري بنفس الأسلوب الذي نتنبأ به بتأثير أنواع الاتصال الأخرى أى على أساس تفاعل الرسائل والظروف والشخصية والجماعة، وحيث أن الاتصال الجماهيري لا عرف الكثير عن الأفراد بين جمهوره يصبح التنبؤ أمراً صعباً .

مراجع الفصل

- جيهان أحمد رثنى: الأسس العلمية لنظريات الاعلام، دار الفكر العربى القاهرة، ١٩٧٥.
- طلعت منصور: ميكولوجية الاتصال، عالم الفكر، المجلد (١١) العدد الثانى، الكويت، ١٩٨٠.
- Gerbner,G.Maxx: Media and Human Communication Theory in:
F.E.X Dance (Ed). Human Communication
Theory, New York, 1967.
- Shanon, G.& Weaver W.: The Mathenatical Theory of
Communication, Jilinois Unvers. Press., 1956.

الفصل الثاني عشر

تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة

تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة

نبذة عن نشأة تقييم الأداء في مجالات العمل والصناعة

منذ قديم الأزل وجد الإنسان نفسه بحاجة إلى بعض الوسائل والأساليب تعينه على فهم نفسه وما يحيط بها من أشياء تؤثر فيها وتتأثر بها ، وكذا الحكم على جوانب معينة منها . وفي العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة قياس وتقييم الأداء عموماً ، ينظر للموضوع منذ نشأت الحرف والأعمال والصناعات المختلفة ، وقد كانت هناك من المؤسسات لتعليم الحرف والأعمال المتخصصة سواء على مستوى الصبي والمعلم للحرفة ، أو على مستوى أكثر تنظيمياً من خلال المدارس المهنية التي تعلم الأفراد حرف معينة وتضع معايير ومحكات معينة تساعد في تقييم مدى تقدم الفرد في تعلمه حرفة أو صناعة معينة ، وبعد ذلك ما يمكن متابعة أداء الفرد به ومقارنة بأداء محكي معين قد يكون مستوى أداء الزملاء أو مستوى الإنجاز المتوقع ، أو الانطباع الشخصي لمن الذي يقوم بعملية التقييم ، أو لهذا يمكن القول " منذ أن بدأت المدارس ومراكز التدريب الحرفية والمهنية ، وهي تبذل جهوداً

عديدة لقياس ما يتعلمه الراغبون في تعلم حرف بعينها وما يستفيدون منه، ولكن عملية التقييم استمرت حتى بدء هذا القرن مقصورة على تقدير المعلم بمفرده ، والذي كان يكتفي غالبا بملاحظة جوانب معينة من أداء الصبي للمهمة أو العمل ، ويعبر عن رأيه بصورة درجات أو تقديرات يضعها لكل متعلم ، ولم يكن لهذه الدرجات في الغالب أي تأثير في إصلاح مسيرة البرامج التدريبية فقد كانت عملية التقييم غير مرتبطة بأي نوع من التغذية الراجعة لتصب مرة أخرى في تعزيز جوانب معينة من العمل والأداء .

ومنذ القدم شعر أصحاب الأعمال والصناعات والحرف المختلفة ضرورة استخدام القياس والتقييم في مواقف العمل المختلفة لتحديد التقدم أو التأخر في الأداء والإنجاز ، ولتحديد مواطن القوة والضعف في الأساليب التي تستخدم من قبل الفرد في عمله ، ولقد نشأ عن هذا الشعور الاهتمام المتزايد بتحديد المشكلات المهنية التي يواجهها العاملون في مجالات الصناعة والعمل الحرفي بغية تطويرها وتحسينها.

إن الموقف الصناعي في الماضي لم يكن محددا وواضحا كما هو عليه الآن، وكذلك إذا تفحصنا فكرنا عن عملية تقييم الأداء في تراثنا العربي الإسلامي سنجد أن في تراثنا ما يعبر عن البدايات الطيبة لاستخدام القياس في مجال التقييم عن طريق ما يسمى بشخصية (المحتسب) .. هذا وقد تعرض التراث في مواطن عديدة بتحديد مراتب الأداء في ست مراتب هي :

١- مرتبة (مستوى) المبتدئ

٢- ومرتبة (مستوى) الصنائع

٣- ومرتبة (مستوى) الخلفة

٤- ومرتبة (مستوى) الأستاذ

٥- ومرتبة (مستوى) النقيب

٦- ومرتبة (مستوى) الشيخ أو الرئيس

والأخيرة تعتبر (الشيخ أو الرئيس) أعلى المراتب في المعرفة عندما تستخدم في مجال قياس وتقويم مستوى الأداء أو الإنجاز وكان

يلقب ابن سينا بالشيخ أو الرئيس ، وأن ما يمكن ملاحظته عند القياس في علاقته بتقييم الأداء ؛ وجود ثلاثة مسارات أساسية هي قياس درجة التمكن ومستوى الإجادة في العمل ، وقياس قابلية الفرد للاستفادة من خبراته السابقة والتعلم منها ، وقياس مضمون العمل والأداء .

ومن هنا فقد احتل مجال قياس وتقويم السلوك الإنساني مكاناً بارزاً ، نظراً لما ينطوي عليه من مضمون النجاح أو الإخفاق في بعض الجوانب الهامة التي تحتاجها عمليات الأداء والممارسة في ميادين الحياة المختلفة ، حيث أصبحت الحاجة ملحة للتعرف على قياسات دقيقة للشخصية تعين كافة عناصر المجتمع كل في مجاله على الفهم الواضح والجلي لإمكانات ومكونات الشخصية الإنسانية .

- فمن خلال القياس يمكن تكوين قاعدة معرفية تساعد القادة والمسؤولين على الكيفية التي يضعون فيها الرجل المناسب في المكان المناسب عن طريق القياس النفسي لجوانب السلوك التي يتطلبها النجاح والتفوق والأداء عموماً في هذه المكانة أو تلك الوظيفة أو المهنة .
عن طريق تحليل لشخصية الفرد ومتطلبات المهنة أو المكانة أو

الوظيفة وإحداث نوع من المقابلة بينهما بصورة تساعد في عمليات الاختيار والانتقاء العلمي للوظائف الهامة التي تتطلب مواصفات محددة في الشخصية ، وهنا يلعب القياس والتقييم دوراً بارزاً في كل هذه المناشط والعمليات .

- وكذلك تساعد المدير في أي مجال من مجالات العمل هو بصده على مراعاة ما بين العاملين من فروق فردية والكشف عن هذه الفروق والتعرف على معدلات الأداء المتفوق والأداء الضعيف ، وتساعد أيضاً في عمليات التوجيه والإرشاد المهني والصناعي داخل إطار العمل ، وكل ذلك عن طريق قياس الأداء في موقف العمل وما يتضمنه ذلك من عناصر تمثلها الجوانب التالية:

* مدخلات مواقف العمل : وتشمل في ذلك قياس :

شخصية العامل : بجوانبها المختلفة من استعدادات وقدرات عقلية عامة مثل الذكاء والقدرات الخاصة مثل القدرة على التفكير الابتكاري أو السلوك الإبداعي ، أو القدرات التذكرية ، أو أساليب واستراتيجيات تعامله مع متطلبات العمل ومهامه المختلفة ، وتوافقه المهني ، سماته

الشخصية والمزاجية ، وغيرها من جوانب السلوك التي تمثل جانباً
جوهرياً في تقييم الأداء والحكم على معدلاته .

وكذلك شخصية المدير : وتشمل كافة خصائص المدير الناجح وما
يتضمنه ذلك من إمكانات على الاتصال الجيد ، وأساليب إدارة الصواع ،
وأساليب إدارة ضغوط العمل ، وأساليب إدارة الوقت ، وأساليب إدارة
الاجتماعات ، وأساليب إدارة العمل ، وأساليب التعامل مع المرؤوسين
ومهارته الشخصية وميوله الإقناعية المختلفة التي يمتلكها ، ومهارات
التواصل الاجتماعي ، والتفاعل السوي الذي يثري عناصر العمل
والتفاعل مع الآخرين من حوله - من مرؤوسين ، وزملاء ، ... الخ... -
وكذا ومهارات التخطيط لحل المشكلات وتحديدها ، وأساليب التعامل
معه ، رضاه المهني ، وسماته الشخصية والمزاجية ، قدرته على
التأثير في الآخرين ، والعمليات الانتباهية التي يمارسها في موقف
التفاعل مع مرؤوسيه مثل : التنبيه القبلي واستخدام أسماء العمال في
الأمثلة العملية ، ووقفة الانتظار ، واختلاف نبرات الصوت ،
والإيماءات ، وإثارة الفضول المعرفي ، والتشجيع ، وروح التعبير

المرح ، والمدح ، إلى غير ذلك من جوانب السلوك التي تعكس النجاح في مهنة الإدارة وتثري من قيمة سلوك القائد الفعال .

وكذلك منظومة العمل الإداري : ويشمل في ذلك قياس أسلوب الإدارة الفعال وغير الفعال في المصنع ، والعلاقات الإنسانية داخل مجال العمل ، وطرق اتخاذ وصناعة القرار ، والضغط المهنية ومصادرها وآثارها النفسية والاجتماعية ، وكذلك الدوافع الإيجابية والسلبية للمدير والافتراضات الأساسية للمدير عن طبيعة وحاجات العاملين الفسيولوجية ، والاجتماعية ، والحاجة إلى الأمان ، وحاجات الترقى ، والحاجة إلى الانتماء ، والحاجة إلى تحقيق الذات.

* العمليات والممارسات داخل المؤسسة أو المصنع أو المنظمة: وتشمل في ذلك قياس :

- جوانب الأداء المهني للمدير من تنوع في استخدام أساليب إدارية تتناسب وطبيعة الموقف ؛ وكذا فهمه لطبيعة العاملين وما بينهم من فروق فردية في الفهم والأداء والتعامل مع المواقف الجديدة ، ودرجات الاستفادة من الخبرات السابقة ، وأساليب تحفيزه للعاملين ، ومهارة إدارة

الوقت في زمن المهمة والأعمال النوعية داخل مجال العمل ، ومهارة حل المشكلات ، ومهارة إدارة التنافس والتعاون والتنافس التعاوني بين العاملين داخل وخارج المؤسسة أو المصنع ، ومهارة التعامل والتعاون مع الإدارة ، وكل أشكال العلاقات الإنسانية والتفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة أو المصنع من تعاون ودفع نفسي واجتماعي بين المدير ومروسيه ، وغيرها من الأمور والمواقف التي من شأنها الإسهام في تنمية شخصية المدير معرفياً واجتماعياً وانفعالياً ومهارياً ولغوياً والتي من شأنها أن تعكس جودة التعامل مع الآخرين ، بما يمثله من عوامل الإثراء النفسي المتكامل والمتوازن في جميع جوانب شخصية المدير .

- جوانب الأداء للعامل والتي تتصل بالكيفية التي يمارس بها العامل عمله ، مثل أساليبه في الأداء الفردي والجماعي ، ومهارة تحليله لما يعترضه من مشكلات ، وأشكال دوافع العمل التي تحرك وتدفع سلوكه المهني ، ويتضمن ذلك قياس مستويات الدافع المهنية أو دافعية الإنجاز لديه ، وسلوك التفاعل اللفظي وغير اللفظي في مواقف العمل والتفاعل في بيئة المصنع ، سواء كان هذا التفاعل مع : محتوى العمل ، أو مع الرئيس المباشر أو أي مستوى من المستويات الإشرافية ، أو الزملاء .

فالتفاعل مع محتوى وموضوع العمل هو نوع من التفاعل

الموضوعي ؛ يعكس درجة الذكاء الموضوعي أو المجرد لدى العامل .

أما التفاعل الذاتي مثل أساليب التوافق المهني والشخصي لدى

المدير أو العامل فهو نوعاً من التفاعل الشخصي أو الذاتي وهو ما

يعكس درجة الذكاء الشخصي لدى المدير أو العامل .

أما التفاعل مع الزملاء فيأخذ التفاعل أشكال مختلفة مثل أساليب

التنافس مع الآخرين وأساليب التعاون مع الآخرين وكذا التنافس التعاوني

وهو ما يجمع ما بين التنافس والتعاون في نفس الوقت مثل المسابقات

بين العاملين التي تجرى بين قسم وآخر ، أو محافظة و أخرى أو قطاع

وآخر ، فالتعاون موجود بين أفراد كل فريق ، وفي نفس الوقت يتنافس

كل فريق مع الآخر لتحقيق مستوى أداء أفضل ، وكذلك العمل بروح

الفريق وينسحب كل هذا على أشكال التفاعل الاجتماعي للعامل مع باقي

المنظومة البشرية التي يتعامل معها من مديرين ورجال إدارة ، وكل ما

من شأنه أن يعكس أشكال التفاعلات الاجتماعية ويكسب العامل

مهارات السلوك الاجتماعي ويعكس ما لديه من رصيد اجتماعي يمثل درجة الذكاء الاجتماعي لدى العامل .

ولا شك أن إخضاع كل من جوانب الذكاء الموضوعي (أو المجرد) وكذلك الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي للقياس والتقييم يساعد بل يمكن من إعطاء صورة نفسية متكاملة عن جوانب النمو التي تحدث في ربوع شخصية العامل ، وهذا يعطي مؤشر صادق ومتماثل عن فعالية الممارسات والأعمال داخل المصنع أو المؤسسة ، والتي من شأنها أن تساعد من خلال ما تقدمه من خبرات في تحسين وتنمية أداء العامل وتمده بمعايير جودة الأداء المطلوبة والمحددة سلفاً بأهداف المصنع أو المؤسسة ، وأهداف النظام الصناعي ، وأهداف الإدارة ، وأهداف القطاع ، وأهداف المدير ، وأهداف العمل ، والأهداف السلوكية أو الإجرائية التي يسعى المدير إلى تحقيقها على مستوى كل يوم .

ومن هنا برزت الحاجة الملحة للوقوف على بعض الأساليب التي تعين على إجراء عمليات قياس دقيقة وموضوعية حتى يتسنى تقويم الممارسات التي تحدث داخل المهن والصناعات المختلفة ، كي ينضبط

إيقاعها بصورة تتناغم وتتسق فيها الممارسات والعمليات وفقاً لطبيعة المدخلات والأهداف المنشود تحقيقها في صورة مخرجات إنتاجية معينة تعكس جودة المنتج كما وكيفاً ، في عصر أصبحت فيه معايير الجودة عالمية وليست محلية في كل شئ . وهذا تحدي هام أصبح يفرض نفسه بقوة على كافة الأنظمة الصناعية المختلفة في كافة دول العالم ألا وهو قياس عناصر فعالية وكفاءة أي نظام صناعي بقياس مخرجاته وفقاً لمعايير الجودة العالمية مثل ما هو سائد في مجال التجارة والاقتصاد من معايير الجودة المشار إليها بالأرقام (٩٠٠١ ، ٩٠٠٢ ، ٩٠٠٣ ، ٩٠٠٤) وهو موجود حالياً ومعمول به في كافة دول العالم

أهداف عملية تقييم وقياس الأداء في مجالات العمل والصناعة :

إن عملية التقييم والقياس لمستوى الأداء لكافة العناصر في منظومة المؤسسة أو المصنع شأنها شأن عمليات القياس في المجالات الإنسانية الأخرى لها أهداف والتي من بينها ما يلي .

- ١ - تقييم مستوى أداء العاملين .
- ٢ - تشخيص صعوبات العمل لدى العاملين .

- ٣ - تشخيص التغيرات في السلوك المهني العمال .
- ٤ - مساعدة المدير على معرفة مستوى العمال ودرجات كفاءتهم .
- ٥ - زيادة دافعية العمال وتحفيزهم نحو العمل .
- ٦ - التوجيه والإرشاد المهني للعاملين .
- ٧ - تطوير الجانب الإداري في العمل .
- ٨ - تقويم كفاءة المدير وسلوكه القيادي الفعال في إدارة المؤسسة .
- ٩ - تقويم فعالية المواد والأجهزة والمعدات التي تشكل مجال العمل .
- ١٠ - تقويم جودة المنتج .
- ١١ - تمكين المدير من الحصول على بيانات ومعلومات تساعد في الحكم على حالة العامل الراهنة وما يمكن أن يصل إليه أداءه في المستقبل؛ وفي مجالات سلوكية متعددة من جوانب شخصيته ، وذلك عن طريق الاستخدام الجيد والفهم الأمثل للمقاييس النفسية والمهنية . كما تساعد المدير في توزيع العاملين على مجموعات

العمل التي تتناسب القدرات والمواهب المختلفة لكل عامل ، مما قد يؤدي إلى التقليل من بعض المشكلات العامة التي تعترض العاملين بسبب اختلاف مستوياتهم العقلية والشخصية وما بينهم من فروق فردية .

١٢ - مساعدة العاملين مبكراً وقبل فوات الأوان ، وذلك عن طريق التشخيص المبكر واكتشاف الحالات الخاصة مثل حالات التعرض للضغط النفسية أو ما يسمى بضغط العمل خاصة الناجمة من أسباب عبء الدور الوظيفي أو المهني مثلاً مع قدرات منخفضة لدى العامل ، مما يسهل معالجتها في الوقت المناسب دون استفحال أمرها ، وتعذر علاجها في المستقبل.

١٣ - معالجة المشكلات السلوكية والتوترات النفسية للعاملين والناجمة من التفاعلات الاجتماعية في جو المؤسسة ، ثم اتباع أساليب علمية في معالجتها وتلافيها وإنقاذ العاملين من خطورة تداعيتها .

١٤ - تساعد في الكشف عن الاستعدادات والمهارات والمواهب

الخاصة أو الممتازة لدى العاملين كالمهارات الفنية أو المهنية أو

الإبداعية ، بما يساعد على توجيهها إلى طريقها الصحيح .

١٥ - تساعد في تقويم برامج وأساليب الإدارة ، والوقوف على

فعاليتها، ودرجة مناسبتها لمستوى الأداء والتعامل مع العاملين .

وهكذا يمكن القول إن التقييم من شأنها أن تعزز سلوك العاملين

في مجال العمل ، وبما يزيد من مقدار الجهد المبذول من أجل إحراز

مستويات عليا ولهذا يمكن أن تقوم عملية التقييم بوظائف أساسية لعل من

أهمها :

١ تنشيط وتحفيز العاملين وزيادة نشاطه ودافعيتهم على العمل .

٢ - تتضمن عملية توجيه سلوك العاملين ونشاطهم للقيام بالسلوك

المرغوب فيه .

٣ - أنه يساعد العاملين على انتقاء وتحديد الاستجابات والموضوعات

التي تساعد على النجاح في المهنة أو المهمة .

٤ - تستخدم النتائج والمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال عمليتي القياس والتقييم للتعرف على مستوى الاستعداد المهني أو الاستعدادات العقلية لدى العاملين ، وهي أمور تعبر معرفتها والوقوف عليها على درجة بالغة من الأهمية في عمليات التوجيه والإرشاد المهني للعاملين .

طرق تقييم الأداء في مجالات العمل والصناعة :

١ - طريقة الترتيب العام :

وهذه الطريقة تعتمد على ترتيب العاملين أما ترتيبا تنازليا أو ترتيبا تصاعديا وفقا لمستويات الأداء ، وذلك من خلال الترتيب على أساس أحد أبعاد الأداء وليس كله ومن هنا نجد أنفسنا أمام صعوبات جمة لترتيب الأفراد في ضوء أكثر من بعد من أبعاد الأداء مثل بعد الذكاء أو المظهر أو الجدية في العمل أو الحماس أو القيادة ، ففي ضوء هذه الجوانب لا يمكن أن تسير عمليات الترتيب بين العاملين بنفس الصورة في كافة الأبعاد ، بمعنى أنه لا يمكن أن نجد العامل الأكثر ذكاء هو

٣ - طريقة الملاحظة السلوكية :

وتعتمد هذه الطريقة على استخدام مواقف وعينات من السلوك الفعلي أو العملي الذي يمكن أن يقوم به الفرد أو تلك المواقف التي تعكس التصرفات الحقيقية والسلوك الواقعي واستخدامها كشواهد على الأداء الفعال وغير الفعال في تلك الجوانب ومن ثم الخروج بتسجيل حقيقي لما يمكن أن نلاحظه على أداء الأفراد في ضوء عدد المرات التي يمكن أن يتكرر فيها السلوك باعتبارها مقاييس للتوقع السلوكي في المستقبل وتمتاز هذه الطريقة بتوفير معلومات تعكس نوع من التغذية المرتدة لتنمية الأداء ، وتساعد في اتخاذ قرارات بشأن عمليات الترقية والتدريب وتوزيع الحوافز ، والاختيار ، وتقدير الاحتياجات التدريبية .

٤ - طريقة تحديد مستوى نتائج العمل :

وتقوم هذه الطريقة على تقييم الأداء النهائي للفرد باعتباره المحصلة التي تعكس مستوى المهارة والفعالية والكفاءة التي وصل إليها الفرد في عمله والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى تحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة أو المؤسسة . وتساعد في اتخاذ قرارات بشأن عمليات توزيع الحوافز ،

والاختيار ، وتقدير الاحتياجات التدريبية ، والمواد المطلوبة للتطوير
وتحديد مدة التخصص في الوظيفة أو المهنة .

مصادر الخطأ في عملية تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة :

هناك عدد من المصادر التي تمثل مواطن للخطأ في عملية
القياس والتقدير للأداء في مجالات العمل والصناعة لعل من أهمها ما
يلي :

- ١ - الخطأ في التوقيت لإجراء عملية التقييم .
- ٢ - الحالة المزاجية للقائم بعملية التقييم .
- ٣ - اختلاف طرق التقييم .
- ٤ - اختلاف الأشخاص القائمين بعملية التقييم .
- ٥ - تقييم الفرد وهو في حالات إرهاق ، أو تعب أو حالات صحية
غير مواتية ، أو وجود مشكلات نفسية ، أو مزاجية لدية لحظة
عملية التقييم .

مصادر الصواب في عملية تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة :

هناك عدد من المصادر التي تمثل مواطن قوة وتساعد على تحسين درجة الصواب في عملية القياس والتقدير للأداء في مجالات العمل والصناعة لعل من أهمها ما يلي :

- ١ - اختيار طريقة مناسبة لعملية التقييم .
- ٢ - اختيار التوقيت المناسب لعملية التقييم .
- ٣ - تدريب الأشخاص القائمين بعملية التقييم على الأسس العلمية وفنيات تقييم الأداء .
- ٤ - التركيز على تقييم عناصر محددة بدقة في جوانب الأداء المختلفة .
- ٥ - مراعاة ظروف العمل وخصائصه التنظيمية والبيئية عند إجراء عملية التقييم .

٦ - مراعاة خصائص الأفراد من حيث القدرات والاستعدادات ومستويات الدافعية .

٧ - مراعاة جوانب الأداء ذات العلاقة الوثيقة بتحقيق الأهداف المنوطة بالفرد والمتمثلة في السرعة والدقة والكفاءة والفعالية في مجال إنجاز العمل أو المهمة .

استبان المهارات الإدارية المحددة لسلوك القائد الفعال

تعليمات المقياس :

. فيما يلي عدد من العبارات حول محاور وأبعاد مختلفة تمثل في تحليلها النهائي مواقف سلوكية تعكس سلوك القائد أو المدير الإداري في حل المشكلات واتخاذ القرارات في مجال عمله ، والمطلوب منك بعد قراءة كل محور الانطلاق إلى قراءة كل عبارة وسوف تجد أمامها اختيارات خمسة تعبر عن أحد مستويات حدوث مثل هذا النوع من السلوك بالنسبة للمدير في مجال عمله ؛ وتتراوح هذه الاستجابات ما بين البدائل التالية :

- دائماً : وتدل على أن السلوك متكرر باستمرار ، أي ما يزيد عن ٩٠ % من الوقت.

- غالباً : وتدل على أن السلوك متكرر في معظم الأحيان ، أي ما يزيد عن ٧٠ % وما يقل عن ٩٠ % من الوقت .

- أحياناً : وتدل على أن السلوك متكرر إلى حد ما ، أي أن نسبة حدوثه تدور حول نسبة المتوسط ٥٠ % من الوقت بانحراف معياري يمتد بفترة الثقة من الحد الأعلى إلى أقل

من ٧٠ % من الوقت ، ومن الحد الأدنى إلى ما يزيد عن ٣٠ % من الوقت .

- نادراً : وتدل على أن السلوك قليل الحدوث ، أي أن نسبة حدوثه تدور حول ما نسبته ٣٠ % من الوقت .

- نادراً جداً : وتدل على أن السلوك تقل إلى حد كبير جداً معدلات ظهوره أو حدوثه أثناء التعامل مع المواقف الإدارية المختلفة ، بمعنى أنه غالباً ما يكون غير متكرر باستمرار ، أي ما يقل نسبة حدوثه عن ١٠ % من الوقت .

- راعي أن لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما عليك الإجابة من وجهة نظرك .

• لا تأخذ وقتاً في التفكير أثناء الاستجابة على المفردة ، عليك اختيار البديل الذي يتفق مع انطباعاتك الأولى .

- نود أن نعرب لك سلفاً عن الشكر والتقدير لصادق تعاونك في تقديم استجابات صحيحة ودقيقة تفيد في تطوير واقعنا الإداري والمهني ، فضلاً عن عمليات البحث العلمي .

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك .

أبعاد ومحاوَر الاستبيان					الاستجابات
دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا	
					أولا : مهارات تحديد المشكلة
					عندما أجد مشكلة في مجال عملي فأنتهي : _____
					- أواجه الموقف بالتجاهل التام .
					- أعطي لمجموعة العمل الفرصة لاستقراء وفهم المشكلة .
					- أعطي اهتمام مع مجموعة العمل يعنى بالوصول إلى قدر مناسب من الفهم لأبعاد المشكلة.
					- أقوم بنفسى بتحديد مختلف أبعاد المشكلة .
					- أحاول الخروج بدراسة المشكلة إلى كل من لهم صلة بها خارج نطاق مجموعة العمل .
					- أجاول أن أركز في تعاملى وتحديدي لطبيعة المشكلة على دراستها من خلال الجمع بين آراء كل من مجموعة العمل ومن لهم صلة بها من خارج نطاق مجموعة العمل .

الاستجابات					أبعاد ومجاور الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					ثانياً: مهارات اقتراح الحلول .
					- لا أحاول أن أشغل نفسي بوضع اقتراحات أو حلول معينة .
					- أكلف مجموعة عمل لتحديد اقتراحات عامة للمشكلة .
					- أترك مجموعة العمل وشأنها في تحديد ووضع الاقتراحات والحلول المناسبة من وجهة نظرهم .
					- أقوم بنفسى بتحديد ووضع الاقتراحات والحلول التي أراها مناسبة لحل المشكلة .
					- أوجه اهتمام مجموعة العمل إلى تحديد الاقتراحات والحلول العملية والأكثر جدوى في معالجة المشكلة ، بما في ذلك تحديد احتمالات النجاح والفشل ومميزات وعيوب كل اقتراح .

الاستجابات					أبعاد ومحاوَر الاستبيان
نادرا جدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
					ثالثا : مهارات حل المشكلة:
					- أطبق الاقتراح أو البديل الذي يتفق عليه غالبية المجموعة .
					- أترك للأفراد حرية اختيار البديل من بين البدائل المختلفة للحل .
					- أراعي إمكانية تطبيق الحل في ضوء محددات التكلفة والمنفعة بشقيها المادي والمعنوي .
					- أقوم بنفسي بتحديد الحل المناسب للمشكلة بغض النظر عن رأي مجموعة العمل .
					- أراعي أن يقوم أفراد المجموعة باختيار البديل الأكثر فعالية وكفاءة في حل المشكلة .
					رابعا : مهارات تطبيق حل المشكلة
					- أترك لكل فرد تطبيق الحل الذي يراه مناسبا من وجهة نظره .

الاستجابات					أبعاد ومعايير الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أحاول التنسيق والتوازن أثناء تطبيق الاقتراحات والخطط المطروحة بين مصلحة العمل ورضاء العاملين .
					- أحدد لمجموعة العمل بشكل تفصيلي طريقة تطبيق الحل .
					- أهتم بتنفيذ الاقتراح الذي توصلت إليه مجموعة العمل بكل درجات الحسم والالتزام .
					خامساً : مهارات تخطيط العمل
					- أترك لمجموعة العمل حرية وضع الخطط التي يرونها .
					- أشرك العاملين معي عند وضع تخطيط عام للعمل .
					- أشرك العاملين معي عند وضع تخطيط عام وتفصيلي للعمل .
					- أقوم بنفسي بتحديد خطط العمل وطرق تنفيذها بصورة تفصيلية.

الاستجابات					أبعاد ومجاور الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أسعى لإشراك من لهم صلة بجوانب تخطيط العمل في وضع الخطط بهدف خلق شعور جماعي للالتزام بالتنفيذ.
					سادساً : مهارات آلية المتابعة .
					- أتابع العمل بالصورة التي تكفل استمراره .
					- أضع الآخرين بدلاً من أكون صاحب المبادرة في العمل .
					- أبذل جهداً كبيراً في إثارة حماس العاملين لتحقيق متابعة ذاتية للعمل بمثابرة وجهد .
					- أشارك العاملين في متابعة العمل والرقابة على جوانبه.
					- أبذل جهداً كبيراً في إثارة حماس العاملين لمشاركتي مسئولية متابعة العمل بمثابرة وجهد .
					سابعاً : مهارات إدارة الصراع
					حينما أجد صراعاً في مجال العمل
					- أحاول أن أكون بمنأى عنها .

الاستجابات					أبعاد ومخاور الاستبيان
تادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أتجنب تلك المواقف التي تفجر صراعات وأحاول التخفيف من حدتها إذا حدثت حفاظاً على تماسك جماعة العمل ومراعاة للجانب النفسي في العمل .
					- أحاول أن أجد طريقاً لحل النزاعات ومعالجة المشكلات بأقل قدر ممكن من الخسائر على الجانبين النفسي والمادي .
					- أعالج الأمور عن طريق رفعها لجهات أعلى للتحقيق .
					- أتدخل لمعالجة الصراع بالحسم لمصلحة العمل في ضوء أسباب الصراع .
					ثامناً : مهارات إدارة الوقت
					- لا أتدخل بفرض وتحديد وقت معين للابتداء أو الانتهاء من الأعمال .
					- أترك للعاملين تحديد الوقت والزمن الذي يمكن أن يستغرقه في إنجاز العمل .

الاستجابات					أبعاد ومعايير الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أشرك العاملين معي في تحديد أنسب الأوقات لبداية ونهاية إنجاز كل مهمة على حدة .
					- أعطيت قيمة عالية لسرعة إنجاز المهام بسرعة ودقة ، وأكافئ العاملين على ذلك .
					- أحدد بنفسى مواعيد الابتداء والانتهاى من كل مهمة من خلال جدولة المهام زمنياً ، وأقوم العاملين في ضوء ذلك .
					تاسعاً : مهارة اتخاذ القرارات
					- أحاول تطبيق القرارات بطريقة روتينية من خلال نصوص اللوائح والقوانين .
					- أحاول تطبيق القرارات التي تدعم العلاقات الإنسانية .
					- أحاول تطبيق القرارات التي تدعم علاقات العمل والإنتاج .

الاستجابات					أبعاد ومجاور الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أحاول البحث أن أفضل السبل العلمية لاتخاذ القرارات التي تراعي محددات العائد والتكلفة على المستويين (المادي والمعنوي) .
					- أحاول أن أتخذ القرار منفرداً دون تأثير أو تأثر أو اشتراك أي من الآخرين .
					عاشراً : مهارات توزيع المهام
					- أترك لمجموعة العمل الحرية في تحديد الأعمال وتوزيع المسؤوليات فيما بينهم دون تدخل مني .
					- أركز على أن تحدد مجموعة العمل الأعمال والمسؤوليات في ضوء معايير علمية تقوم على عنصري التخصص والكفاءة لصالح العمل في المقام الأول .

الاستجابات					أبعاد ومحاوَر الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أفضل في توزيعي للمسئوليات والمهام إحدَث نوع التوازن بين رغبات العاملين ومتطلبات العمل .
					- أقوم منفرداً بتوزيع الأعمال والمسئوليات لكل شخص وفقاً لما أراه مناسباً .
					- أشرك العاملين معي في تحديد الأعمال وتوزيع المسئوليات التي تساعد في إنجاز العمل بفعالية وكفاءة من خلال الاختيار الأفضل .
					هادي عشر: مهارات إدارة الانفعال
					- أفضل أن أكون بمنأى عن مواقف التوتر والانفعال .
					- أحاول خلق جو ودي في العمل في تلك الأوقات التي ينشأ فيها خلاف بين مجموعة العمل .
					- حينما أجد نفسي منفصلاً أفضل ألا أتخذ قرارات في لحظات الانفعال .

الاستجابات					أبعاد ومحاوَر الاستبيان
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					- أسعى جاهداً لمواجهة العقليّة لفهم أسباب المشكلة .
					- أفضل أن أتخذ قرار سريع لمواجهة الموقف ولو كان هذا القرار خاطئ .
					ثاني عشر: مهارات التعبير المرم
					- لا أعير اهتمام لطبيعة المناخ النفسي السائد في العمل .
					- أعمل على إقامة نوع من التوازن بين متطلبات العمل وحاجات العاملين للتنفيس من خلال الفكاهة وروح التعبير المرح .
					- جو المرح الذي أثيره في الموقف يعمل على تدعيم العاملين نفسياً ويجدد نشاطهم في مواجهة متاعب العمل .
					- أرى أن جو المرح يحول اهتمام العاملين عن العمل الجاد .

المحتويات

الصفحة	الموضوع
٣	الفصل الأول
	ماهية علم النفس الصناعي ومجالاته
٥	أولاً : تعريف علم النفس الصناعي ومجالاته.
٦	ثانياً : أهداف علم النفس الصناعي ومجالاته.
٧	ثالثاً : مجالات الدراسة في علم النفس الصناعي.
١٢	رابعاً : الصحة النفسية للعامل وعلاقتها بإنتاجيته ومجالاته.
١٥	خامساً : دور الاختصاصي النفسي والاجتماعي في ميدان الصناعة.
٢١	الفصل الثاني
	الخدمات النفسية في ميدان الصناعة
٢٤	* الخدمات النفسية الأساسية التي يمكن تقديمها للأفراد.
٢٤	أولاً : التوجيه التربوي والمهني.
٢٥	ثانياً : الإرشاد النفسي
٢٦	ثالثاً : العلاج النفسي.
٢٦	* العلاقة بين الإرشاد النفسي والتوجيه.
٢٨	* الأسس العامة التي تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية.
٢٩	* نظريات الإرشاد النفسي.
٣٠	أولاً : النظريات الدينامية.
٣٦	ثانياً : النظريات السلوكية.
٤٢	* الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي

الفصل الثالث

دور العلاقات الانسانية فى مجال الصناعة

- ٤٩ * دور العلاقات الانسانية فى الصناعة.
- ٤٩ * تجارب الهاوثورن.
- ٤٩ - التجربة الخاصة بعامل الاضاءه.
- ٥١ - التجربة الخاصة بفترات الراحة.
- ٥٣ - التجربة الخاصة بالأجور.
- ٥٥ * دراسات جامعة أوهايو.
- ٥٦ * دراسات جامعة ميتشجان.
- ٥٧ * دراسة كوش وفرنش عن المشاركة.
- ٥٩ * بحوث جامعة ميتشجان عن الشبكة الادارية.

الفصل الرابع

الروح المعنوية

- ٦٥ * أهمية العلاقات الأنسانية فى مجال العمل.
- ٧٠ * العوامل التى تساعد على رفع الروح المعنوية.
- ٧٥ * تشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين.
- ٧٩ * قياس الروح المعنوية.

الفصل الخامس

الضغوط النفسية فى العمل

- ٨٥ * مقدمه.
- ٨٥ * مفهوم الضغوط النفسية
- ٨٦ * عناصر الضغوط.

- ٨٧ * المعتقدات الخاطئة حول الضغوط.
- ٨٨ * نوعية الضغوط وفقاً لمدى الحاجة إليها.
- ٩١ * الآثار السلبية التي تحدثها الضغوط.
- ٩٦ * الاحتراق النفسى.
- ٩٧ * مظاهر الاحتراق النفسى.
- ٩٩ * الاستراتيجيات الفردية والتنظيمية فى مواجهة الضغوط.
- ١٠٢ * حالة دراسية للتحليل.

الفصل السادس

الرضا الوظيفى

- ١٣٩ * المقصود بالرضا الوظيفى.
- ١٤٠ * المفاهيم المرتبطة بمفهوم الرضا الوظيفى.
- ١٤١ * قياس الرضا الوظيفى.
- ١٤٣ * العوامل المؤثرة فى الرضا الوظيفى.
- ١٤٣ أولاً: العوامل المرتبطة ببيئة العمل.
- ١٤٦ ثانياً: العوامل المرتبطة بالفرد نفسه.

الفصل السابع

التعليم الانسانى

- ١٥٧ * مقدمة
- ١٥٧ * ماهية التعليم.
- ١٥٨ * متغيرات البحث فى التعلم.
- ١٦١ * النموذج الانسانى فى التعلم.
- ١٧٠ * نماذج تعلم المفهوم.

- ١٧٤ * نموذج جانبية.
- ١٨٠ * نموذج التعليم بالملاحظة.
- ١٨٣ * التعلم الاجتماعي.
- ١٦٨ * العوامل المؤثرة في تكوين النماذج

١٨٩

الفصل الثامن

تدريب الأفراد في مجال الصناعة

- ١٩٣ * مقدمة.
- ١٩٤ * المقصود بمصطلح التدريب.
- ١٩٥ * أهمية التدريب.
- ١٩٦ * أهداف التدريب
- ١٩٨ * أنواع التدريب.
- ٢٠١ * البرامج التدريبية.
- ٢٠٣ تقويم البرنامج التدريبي
- ٢٠٣ - أهداف التقويم.
- ٢٠٤ - أهمية عملية التقويم.
- ٢٠٥ - مراحل عملية التقويم.
- ٢٠٨ * انتقال أثر التدريب.
- ٢٠٩ - طرق انتقال أثر التدريب.
- ٢١٢ - قياس انتقال أثر التدريب.
- ٢١٥ - التجريب في ميدان انتقال أثر التدريب.

- ٢٢٥ * مقدمة.
- ٢٢٨ * ما المقصود بالفروق الفردية.
- ٢٢٩ * الفروق الفردية هل هي/فروق في النوع أم فروق في الدرجة.
- ٢٣٠ * توزيع الفروق الفردية.
- ٢٣٣ * ما مدى الفروق الفردية.
- ٢٣٥ * لماذا نقيس الفروق الفردية.
- ٢٣٦ * تعريف القياس.
- ٢٤٠ * مستوى القياس.
- ٢٤٤ * أدوات القياس.
- ٢٤٤ أولاً : الملاحظة.
- ٢٤٦ ثانياً : الاختبارات.
- ٢٤٩ ثالثاً : مقاييس التقدير.
- ٢٥٢ رابعاً : الاساليب الاسقاطية.
- ٢٥٤ * الاختبار النفسى كوسيلة لجمع البيانات :
- ٢٥٤ أولاً : الشروط العامة.
- ٢٥٦ ثانياً : الشروط التحريية.
- ٢٦٥ * استخدامات الاختبارات النفسية فى الصناعة.
- ٢٦٨ * النماذج النظرية لتفسير الذكاء.

التوجيه والاختبار المهني

- ٢٧١ * مقدمة.
- ٢٧٣ * مفهوم التوجيه التربوي.
- ٢٧٥ * مفهوم التوجيه المهني
- ٢٧٧ * العلاقة بين التوجيه التربوي والمهني.
- ٢٧٧ * المسلمات الأساسية للتوجيه التربوي والمهني.
- ٢٧٩ * المبادئ العامة لعملية التوجيه التربوي والمهني.
- ٢٨١ * أهمية التوجيه التربوي والمهني.
- ٢٨١ * ضرورة التوجيه التربوي والمهني للفرد والمجتمع.
- ٢٨٥ * أنساب التوجيه والارشاد النفسى.
- ٢٨٥ أولاً : الأسلوب المباشر فى التوجيه والارشاد.
- ٢٨٧ ثانياً : الأسلوب غير المباشر فى التوجيه والارشاد.
- ٢٩٠ * العناصر المشتركة فى طرق التوجيه والارشاد
- ٢٩٢ * التوجيه المهني بين المشكلات المهنية والخدمات التي يقوم بها.

٢٩٢ محلولاً : المشكلات المهنية.

٢٩٦ ثالثاً : خدمات التوجيه المهني.

٣١١ الفصل الحادى عشر

سيكولوجية الاتصال

٣١٣ * مقدمة.

٣١٣ * أهمية دراسة موضوع الاتصال.

- ٣١٥ * تعريف عملية الاتصال.
- ٣١٦ * دور الإدراك فى عملية الاتصال.
- ٣١٨ * دور اللغة فى عملية الاتصال.
- ٣٢١ * التعليم كعملية اتصال.
- ٣٢٢ * أنواع الاتصال.
- ٣٢٣ ١- الاتصال الذاتى.
- ٣٢٥ ٢- الاتصال بين فردين.
- ٣٢٩ ٣- الاتصال بين الجماعات.
- الفصل الثانى عشر
- ٣٢٥ * تقييم الأداء فى مجالات العمل والصناعة.
- ٣٢٧ * نبذة عن نشأة تقييم الأداء.
- ٣٣٧ * أهداف عملية تقييم وقياس الأداء فى مجالات العمل والصناعة.
- ٣٤١ * طرق تقييم الأداء فى مجالات العمل والصناعة.
- ٣٤٥ * مصادر الصواب فى عملية تقييم الأداء فى مجالات العمل والصناعة.
- ٣٤٧ * استبيان المهارات الادراية المحددة لسلوك القائد الفعال.